

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد التاسع العدد 28 يناير 2003

الأبحاث :

إعلان الشارقة
دور الثقافة والتعليم في التنمية العربية

الأبواب الثابتة

مستقبل التربية العربية

المجلد التاسع
العدد الثامن والعشرون
(يناير ٢٠٠٣)

تصدر عن

المركز العربى للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمى مع :

- مكتب التربية العربى لدول الخليج
- جامعة المنصـــــورة

الناشر
المكتب الجامعى الحديث
١٤ ش دينو قراط
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠ /٥١٨١٥١٠

المراسلات
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ.د ٠ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠ /٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
في التنمية البشرية

المحتويات | المجلد التاسع

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٢٨ يناير ٢٠٠٣

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

يمثل هذا العدد أول أعداد العام التاسع لمجلة مستقبل التربية العربية ، والتى كانت باستمرار منبرا للفكر العلمى والمستنير فى مجالات التربية بمفهومها الواسع، الذى يربطها بمجمل حركة التنمية فى المنطقة العربية .

ويواكب صدور هذا العدد مناسبة هامة جليلة بالنسبة لنا فى المجلة وهى عقد ندوة دولية لخبراء الثقافة والتربية ، وذلك فى مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ، وقد جاءت الدعوة إلى هذه الندوة من جانب كل من المركز العربى للتعليم والتنمـــية وهيـــئة تحرير مجلة مستقبل التربية العربية ، وسارعت بالمشاركة مع مـــنظمة اليونســـكو (مكتب اليونسكو الإقليمى فى بيروت والدوحة) وإدارة الثقافة والإعـــلام بإمارة الشارقة ، وقد شارك فى هذه الندوة بالإضافة إلى رئيس تحرير المجلة نخبة من كبار المفكرين العرب .

وخرجـــت هذه الندوة بوثيقة بالغة الأهمية أطلق عليها إعلان الشارقة الثقافى التربوى ، والذى ينسجم مع طبيعة التحولات والمستجدات العالمية والإقليمية ، التى تؤثـــر علـــى كافـــة قطاعات المجتمع وتنعكس بالضرورة على المنظومة التربوية العربية .

ويتضمن هذا العدد مجموعة من الدراسات التى تغطى مجموعة من المجالات الحـــيوية فى مجال التربية ، حيث تتناول الدراسة الأولى تطوير البحث العلمى فى الجامعـــة ليواجه حقائق الحاضر والمستقبل ، ويقدمها الدكتور/ راشد القصبى حول

استثمار وتسويق البحث العلمى فى الجامعة ، وقد عرض لبعض الخبرات العالمية المعاصـــرة فى استثمار نتائج البحث العلمى ووضع تصورا لدور الجامعة فى هذا المجال ، وأهم التحديات التى تواجه التعليم الجامعى فى مصر .

بيـــنما توضح الدراسة الثانية للباحثين الدكتور / فهد اللميع ، والدكتور/ أحمد العجمـــى أثـــر التعلـــيم التعاونى فى تنمية القدرة على التفكير الإبداعى عند الطلبة الكويتيـــن بالمرحلة الثانوية ، وهى من الطرق التعليمية التى تساعد المعلمين على تنمـــية المهـــارات الأساســـية لعملية التفكير ، حيث يعد التفكير الإبداعى من أهم مستويات التفكير التى يجب العمل على تعزيزها وتنميتها لدى الطلاب ، بالإضافة لأثر ذلك على النمو النفسى للطلاب .

ونظـــراً لأهمـــية اللغـــة العربية ودورها الثقافى الهام وللاستفادة من لتطور التكـــنولوجى الحديث جاءت الدراسة الثالثة للدكتور / محمد السيد أحمد سعيد عن فعالـــية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم ، وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

وتـــدور الدراســـة الرابعة للدكتورة / سميحة أبو النصر ، والدكتورة / حنان رضـــوان ، حول تطوير مدارس التربية الفكرية فى ضوء الخبرة العالمية ، وهى دراسة تحليلية ميدانية ، تكشف عن المعوقات التى تواجه مدارس التربية الفكرية ، والتعرف على الاهتمامات التربوية للمعاقين عقليا على المستوى العالمى والمحلى ، وتعـــرض لـــنظرة تاريخـــية عن إنشاء مدارس التربية الفكرية فى مصر ، وتقدم تصوراً مقترحا لتطويرها .

وإمـــتداداً لقضية الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة جاءت الدراسة الخامسة والأخيرة للدكتور / محمد جودة التهامى ، لتوضح من منظور مقارن تعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية فى كل من الولايات المتحدة الامريكية ، وانجلترا ، حيث يعرض فيها لنشأة تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، وتطوره من منظور عالمى ، وكـــذا واقع تعليم الصم وضعاف السمع فى المرحلة الجامعية فى كل من الولايات المـــتحدة وإنجلـــترا . ويقدم مقترحات ونماذج وبدائل لتوسيع تعليم الصم وضعاف السمع فى مصر ليشمل المرحلة الجامعية .

ويقدم رئيس التحرير فى باب " موسعة التربية والمستقبل " موضوعا حيويا وهـــو " تكنولوجـــيا الـــروبوت : الامكانيات والاشكاليات " . ويعرض فيه لثورة الروبوت وإمكانياتها فى تحرير الإنسان من الرتابة ، والميكانيكية المفروضة عليه مـــن متطلبات العمل اليدوى ، ويبين أن هذه الثورة لها القدرة على أن تمدنا بثروة فـــى المواد الخام ، وبطاقة نظيفة ، وبحرية شخصية فى الاستمتاع بالحياة ، ولكن أيضا ستظهر مشاكل مثل البطالة ، والمنافسة بين الإنسان والروبوت فى العمل .

ولعل هذه الدراسات المتعمقة بالإضافة إلى ما يتضمنه العدد من أبواب ثابتة ، تمثل إضافة جادة للرسالة التى تتغياها مجلة مستقبل التربية العربية .

هيئة التحرير

أبحاث ودراسات

- استثمار وتسويق البحث العلمى فى الجامعة .

د.راشـد القصـبى

- أثـر الـتعلم الـتعاونى فى تنمية القدرة على التفكير الإبداعى عند طلبة المستوى الثالث فى ثانوية المقررات بدولة الكويت .

د.فهد خلف اللميـع

د . حمد بلية العجمى

- فعالـية اسـتخدام معمـل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

د.محمد السيد أحمد سعيد

- تطويـر مـدارس التربـية الفكرية فى ضوء الخبرة العالمية " دراسة تحليلية ميدانية " .

د.سميحة محمد أبو النصر

د. حنـان أحمد رضـوان

- دراسة مقارنة لتعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها فى مصر .

د.محمد جودة التهامى

استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة



د. راشــــد القصـــــبي (*)

مقدمة :

يعد مستقبل التعليم الجامعي فى ظل المتغيرات المتسارعة التى تجتاح عالمنا المعاصر فى جميع مناحى الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية من المسائل التى تشغل بال المفكرين والعلماء والمسئولين عن التعليم الجامعي.

وقد أخذ الاهتمام بالبحث العلمى وضعاً مميزاً فى نظم التعليم الجامعى المعاصر، لأنه يهدف إلى الاستغلال الأمثل للإمكانات وتجسيد الآمال والأحلام للأمم، ويساعد على تجنب المشكلات والمخاطر والكوارث التى تهدد المجتمعات.

والتعليم الجامعى فى بداية القرن الحادى والعشرين وما يتميز به من ديناميكية وتسارع التغير وتراكم المعرفة وتزايد الابتكارات التكنولوجية يضع أمام الجامعات والبحث العلمى فيها مشكلات جديدة تتصل بكيفية تنظيم استخدام البحوث العلمية بالطريقة التى تكفل وفاءها بحاجات المجتمع بصورة أفضل، وضماناً لإقامة نظام جامعى يبنى المستقبل ويوجهه بدلاً من نظام ينتظر أخطار المستقبل لكى يلهث وراءها بعد حدوثها فى محاولة للتكيف معها. (1)

وتواجه الجامعة والبحث العلمى تحديات ترتبط بمدى القدرة على استثمار نتائج البحوث العلمية، وإيجاد الحلول لمشكلات المجتمع، بصورة تجعل الجامعة مركزاً للبحث والتطوير فى مجال المشروعات المختلفة القائمة ومركزاً للتطبيق والإنتاج، فالعلاقة بين البحث العلمى وأسلوب تلك المشروعات يجب ان تكون علاقة عضوية وتبادلية بين الطرفين(2).

إن إحدى مهام الدور المنتظر من البحث العلمى داخل الجامعات المصرية تتمثل فى مدى إسهام البحث فى تحويل التكنولوجيا البسيطة إلى تكنولوجيا متقدمة، وتنمية التكنولوجيا البسيطة لاستثمارها، واستغلال وتنمية المزايا النسبية التى تتمتع بها مصر والمتمثلة فى القوى البشرية

(*)

بتطوير مهاراتها، وزيادة الطاقة الانتاجية والتصديرية وتحويل المواد الأولية إلى مواد مصنعة وتجويد الانتاج وتقليل كلفة المنتج.

وبنظرة دقيقة إلى مدى الاستفادة من البحث العلمى ونتائجه ومدى توجيهها إلى خدمة متطلبات التنمية فى مصر، نرى أنه لا زالت هناك حلقات مفقودة فى السلسلة يجب أن تربط بين جهود الباحثين وطاقاتهم العلميــة وبرامج التنمية فى شتى المجالات، ويتبين ذلك من خلال اتجاهين هما :

الاتجاه الأول :

وجود الكثير من نتائج البحوث التى يمكن أن يستفاد منها فى عملية التنمية الشاملة والتى لا يعلم عنها المسئولون فى معظم الوزارات والهيئات المعنية بالتنمية.

الاتجاه الثانى:

وجود الكثير من المشكلات والعقبات التى تواجه خطط التنمية وتحتاج إلى الجهد العلمى على المستوى القومى والعالمى والتى يحجم المسئولون عن طرحها على المجتمع العلمى للأسباب التالية:

(أ) عدم المعرفة الكاملة بالخبرات العلمية وإمكاناتها.

(ب) التقيد بالنظم واللوائح التى تحد من استجابة حركة العلماء داخل الجامعة للمساهمة فى وضع الحلول ونتائج أبحاثهم العلمية لخدمة خطط التنمية.

(ج) لجوء معظم الجهات الحكومية وغير الحكومية فى قطاع الأعمال والقطاع الخاص إلى الخبرة الأجنبية لحل مشكلاتها أو لتخطيط ما تريد تنفيذه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

إن تحديــات المســتقبل تفــرض حتمية تطوير دور الجامعة فى البحث العلمى واستثماره لمواجهــة المتغــيرات الاجتماعــية والاقتصادية فهو كوظيفة من وظائف الجامعة فى حاجة إلى مــراجعة شــاملة لكــل مقوماتــه بحيث يراعى تجديد أنماط المعرفة الأكثر استحقاقاً واستخداماً للمجــتمع المصــرى، وكيفية استثمار نتائج البحوث العلمية لتحقيق طموحات المجتمع فى التنمية الشاملة فى جميع المجالات.

ومن السلبيات العديدة التى وجهت إلى البحث العلمى فى الجامعات المصرية [٣] :

١ – انفصال البحث العلمى عن العمل التطبيقى، وضعف تأثير البحث العلمى فى حل المشكلات الملحة وإحداث تطور شامل تقتضيه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة .

٢ – ضعف اهتمام البحث العلمى بالجامعات بمشكلات قطاع الزراعة والصناعة والتجارة نظراً لتركيز الجامعات على البحوث الأساسية، بالإضافة إلى اعتماد معظم الوزارات على المراكز البحثية الخاصة بها .

٣ – ومما يقلل من أهمية وفاعلية البحث العلمى فى مصر خلو معظم الأبحاث العلمية من مشكلات الواقع .

٤ – نقص فى التمويل لميزانية البحث العلمى، وقصور فى الإشراف العلمى على البحوث العلمية، وقصور نظام إعداد الباحثين .

٥ – ضعف الطلب الاجتماعى على نتائج البحث العلمى، واقتصار الاهتمام بالبحث العلمى ونتائجه على المشتغلين بالبحث العلمى فى الجامعات والمراكز البحثية .

٦ – تتسم معظم الأبحاث العلمية فى الجامعات المصرية بالجزئية وغياب الصلة والربط بالواقع، وفردية الأداء وغياب روح الفريق فى العمل البحثى .

٧ – غياب التخطيط داخل الجامعات وداخل الأقسام الأكاديمية للبحث العلمى، وغياب عرض مشكلات فعلية يمكن دراستها والبحث فيها لمواجهة خطط التنمية والتى تتطلب حلولاً عملية .

ومن ثم يمكن بلورة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الاتية :

١ – ما خبرات بعض الدول فى تطوير واستثمار وتسويق البحث العلمى الذى تنتجه المؤسسات البحثية المختلفة ؟

٢ – ما خبرات جامعات بعض الدول فى تطوير واستثمار البحث العلمى؟

٣ – ما واقع دور الجامعة فى مصر؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف التالية:

١ – إبراز بعض الخبرات العالمية المعاصرة فى استثمار نتائج البحث العلمى.

٢ – وضع تصور لدور الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى

٣ – التعرف على واقع دور الجامعة والتحديات التى تواجه التعليم الجامعى فى مصر.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى محاولة طرح دور الجامعة فى البحث العلمى وتحليل هذا الدور وبيان مدى ملاءمته لخطط التنمية فى مصر، وإمكانية إسهام الجامعة فى التنمية الشاملة من خلال استثمار نتائج البحث العلمى داخل الجامعة وسرعة نقلها إلى مواقع الإنتاج والخدمات.

واستشعاراً لدور الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى تبرز الدراسة التغيرات العالمية التى تفرض مطالب ومفاهيم جديدة للتنمية البشرية، وضرورة تسريع الاستفادة من نتائج البحث العلمى ونقلها من مراكز إنتاجها داخل الجامعة إلى خارجها حيث المؤسسات ومواقع الإنتاج ..

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى الذى يقوم على تحليل الواقع، ويعتمد على التنوع فى الصيغ (٤) باستعراض خبرات بعض الدول المعاصرة فى مجال إنتاج وتسويق واستثمار البحث العلمى.

وترشدنا متابعة وظيفة الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى فى الماضى والحاضر إلى أوضاع احتمالية وتحويلية لهذا الدور تستدعى البحث والتنظير فيها واكتشاف ما يعمل فى خلفيتها من ديناميات (٥) .

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على تسويق البحث العلمى فى التعليم الجامعى الحكومى ولم نتطرق إلى تسويق البحث العلمى فى التعليم الجامعى الخاص، أو التعليم العالى، أو المعاهد العليا الخاصة أو المراكز البحثية التابعة لوزارة البحث العلمى أو الوزارات الأخرى.

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة فى الخطوات التالية:

أولاً : تسويق البحث العلمى – مفهومه – خطواته.

ثانياً : بعض الخبرات العالمية فى استثمار وتسويق البحث العلمى.
ثالثاً : واقع دور الجامعة فى استثمار وتسويق البحث العلمى.
رابعاً : تطوير ممارسات تسويق البحث العلمى.

أولاً: تسويق البحث العلمى :

يعد البحث العلمى الركيزة الأساسية فى تحقيق متطلبات التنمية، ويعد الربط بين البحث العلمى فى الجامعات ومشروعات التنمية ضرورة يجب تأصيلها وتوفير سبل النجاح لها، فالبحث العلمى مسئول عن الابتكار والاختراع وحل المشكلات والجامعة مطالبة بالمساعدة فى نقل التكنولوجيا وتسويق نتائج البحث العلمى إلى كل قطاعات ومؤسسات الدولة.

(أ) مفهوم تسويق البحث العلمى:

يمكن فهم تسويق البحث العلمى على أنه التنسيق والتكامل بين جميع الأنشطة بداية من مرحلة إنتاج البحث العلمى ومرحلة الإعلان والترويج له ومرحلة توزيعه والمرحلة الأخيرة تحديد سعره.

ويرتبط مفهوم تسويق البحث العلمى بالمستفيدين منه.

ويقوم نشاط التسويق قبل إنتاج السلع والخدمات ويمتد إلى ما بعد استهلاكها.

وإنه يعتمد على عمليات تبادل ملموسة أو غير ملموسة بين المنتج والمستفيد وهذا التبادل قد يكون مادياً أو معنوياً [٦] ، ويساعد فى تطوير البحث العلمى ويسهم بالتالى فى دفع عجلة التنمية.

ويعتبر تسويق الجامعة للبحث العلمى مرحلـــة الانطـــلاق لزيادة القدرة الإنتاجيـــة وتطوير وسائل الإنتاج، فالتكنولوجيـــا المستخدمة هى المحور الذى ترتكز عليه التنمية ، وحسن اختيار التكنولوجيا المستخدمة فعلاً واســتيعاباً ليس أمراً سهلاً وإنما تحيط بـــه بعض القيود وهى المنافسة العالمية ومتطلبـــات الاحتكار من الدول الغنية والمتقدمة وهنـــا يبرز دور التسويق للبحث العلمى ونتائجـــه داخل قطاعـــات المجتمع المحلى والدولى تنشيطاً للبحث العلمى وتجديـــداً له .

فالتسويق تحليل وتخطيط وتنفيذ ومتابعة البرامج المحددة بكل دقة والموجهة إلى تبادل السلع مع سوق محدد بغرض تحقيق أهداف المؤسسة البحثية [٧] .

ولذا تظهر أهمية التسويق لنتائج البحوث العلمية، فتهدف المؤسسات العلمية والجامعات إلى أساليب متعددة لتسويق الأبحاث العلمية ونتائجها وتطبيقاتها للاستفادة الكاملة منها، ويمثل نجاح ذلك **قدرة مطلوبة** نحو تنمية شاملة للبحث العلمى. ويتضح تميز مؤسسات البحث العلمى فى الدول المتقدمة وأسباب نموها وتفوق أدائها بمدى تميز كوادرها العلمية وتفرد أعضائها فى البحث العلمى وتحقيق نتائج ملموسة تحقق لهم شهرة ولجامعاتهم ومؤسساتهم العلمية مكانة مرموقة (٨) .

ويقوم المفهوم التسويقى للبحث العلمى على العناصر التالية:

- ☐ التركيز على المنتج العلمى والمستهلك والمجتمع ومدى حاجة المجتمع إليه.
- ☐ إن هدف المنتج العلمى الرئيسى إشباع حاجات المستهلك وحل المشكلات القائمة وتحقيق الاكتفاء المحلى والاستغناء عن المنتج العلمى الأجنبى.
- ☐ سعى المنتج العلمى إلى الجاذبية والفائدة العظيمة للمستهلك وتوفير المعلومات التى تساعده على الاستعمال السليم لزيادة المنافع التى يحصل عليها المستهلكون.

ولتسويق نتائج البحث العلمى يجب إخضاعها لعمليتى تدقيق وتقويم شاملتين ، وقد تتحقق الاستفادة من نتائج البحث العلمى على المدى القريب ولكن غالبيتها يجب أن تحقق الاستفادة منها فى المدى المتوسط أو البعيد .

وتسويق نتائج البحث العلمى يحتاج أسلوباً خاصاً ومتميزاً عن أساليب التسويق المتداولة فى مجال تسويق السلع والخدمات الأخرى وتتضمن عملية التسويق مجموعة من الأنشطة التى تبذل من مراكز البحث العلمى فى الجامعات والمعاهد والمراكز المتخصصة وأيضاً من العلماء والباحثين .

ثانيا : خطوات تسويق البحث العلمى :

لتسويق البحث العلمى خطوات تتمثل فى تحديد خطة للتسويق، وتحديد سعر المنتج، والترويج والإعلان للمنتج العلمى، وتوصيل نتائج البحث العلمى للمستفيدين وفيما يلى إبراز تلك الجوانب :

(أ) استراتيجية تسويق البحث العلمى ونتائجه:

الاستراتيجية هى خطة شاملة لتحقيق اهداف محددة فى فترة زمنية محددة تأخذ فى الاعتبار جميع الإمكانات المتاحة والتى يمكن بها إنتاج البحث العلمى وتسويقه وهى بذلك تحدد الإطار العام للجهود قبل إنجاز العمل .

إن إستراتيجية تسويق البحث العلمى تشمل تحديد السوق المستهدف ووضع آلية تسويقية .تضم الإنتاج والتسعير والترويج والتوزيع مرتبطة به وعند وضع هذه الاستراتيجية ينبغى على مراكز البحث العلمى والجامعات مراعاة ما يلى[٩] :

- تحديد طبيعة النشاط البحثى مع إبراز نتائج هذا النشاط لإمكانية اتخاذ القرار فى توظيف تلك النتائج واستثمارها.
- تحديد الأسواق المستهدفة وحجمها وسماتها ونوعيتها سواء كانت قطاعاً عاماً أو خاصاً، أو قطاعا خدميا أو تصنيعيا وتحديد أجزاء السوق المهمة التى يتطلب التركيز عليها.
- الترويج لنتائج البحث العلمى وتحديد مجموعات معينة من القطاعات والمسئولين عنها بنشاط الترويج والتحرك لكسب أسواق جديدة.
- التقويم والتغذية الراجعة من خلال دراسات عن التسويق والتى تشمل جمع البيانات بشكل منتظم، والمشكلات التى تواجه تسويق البحث العلمى وتحليلها واستنباط الحلول المقترحة لتذليل عقبات استثمار نتائج البحث العلمى.
- تعديل الاستراتيجية وتطويرها فى ضوء التقويم من أجل تصحيح الأخطاء ومعالجة حالات الضعف والخلل فيها.

(ب) التسعير :

يعتبر تسعير البحث العلمى من العناصر المهمة فى آلية التسويق وهو يعنى باختصار ما يدفعه المستفيد إلى المنتج مقابل نتائج البحث أو معلومات او أفكار ويمثل ذلك إنعكاساً لقيمة الشىء فى زمان ومكان معينين .

والتسعير من أصعب عمليات التسويق فى المؤسسات البحثية لصعوبة تقدير قيمة نتائج البحث العلمى بسبب طبيعته ونوعه والجهد المبذول فيه، والخبرات العلمية ولضمان فعالية أكثر لتسويق البحث العلمى يجب العمل على ترويج المنتج العلمى من خلال التجارب والعقود التى تجريها الجامعات مع القطاعات المختلفة ، وتخضع هذه التجارب والعقود لتقويم جاد[١٠].

وتتعدد طرائق التسعير ويمكن اعتماد واحدة من الطرق الآتية فى المؤسسات البحثية:

- التسعير الأعظم ويكون فيه الربح هو الأساس وقد يسمى تعظيم الأرباح ويبنى هذا النمط من التسعير على أساس الاحتكار .

- التسعير لغرض استرداد الكلفة الكاملة مع هامش ربح حيث تحدد فترة زمنية لاسترداد الكلفة الكلية والتى تشمل الآتى:
- التكاليف المباشرة من رواتب وأجور وأجهزة ومستلزمات ومعدات وغيرها.
- التكاليف غير المباشرة من نفقات إدارية وخدمات كهربية وهاتفية ..إلخ.
- التكاليف الإضافية من رسوم وضرائب وغيرها.
- التسعير لاسترداد جزء من الكلفة بافتراض أن البحث العلمى هو جزء من دور الجامعة والمراكز البحثية وهو ممول من الدولة.

وفى ضوء المنافسة العالمية تستطيع الجامعات والمراكز البحثية فرض أسعار تضمن التغطية الكاملة للتكاليف مع نسبة من الربح، وإن إتاحة نتائج البحث العلمى على المستوى الوطنى يعطى تأثيراً كبيراً على المستوى العلمى والاقتصادى، ويحقق دور الجامعة فى إنتاج المعرفة وتوظيفها وتسويقها.

(جـ) الترويج والإعلان:

الترويج هو طريقة لإعلام المستفيدين الحاليين والمحتملين لمزايا النتائج والخدمات المعروضة عليهم بهدف إقناعهم للبدء فى طلبها وشرائها أو حثهم على الاستمرار بذلك ، ويتم الترويج من خلال الاتصال الشخصى مع المستفيدين أفراداً وجماعات ، والإعلان ، والمعارض والمؤتمرات والندوات والعلاقات العامة ، وتشمل الجهود الإدارية المرسومة والمستمرة لإقامة وتدعيم التفاهم المتبادل بين المؤسسات البحثية والمستفيدين .

وتحقيق التفاهم المتبادل بين البحث العلمى ومؤسسات الإنتاج والمستفيدين لترويج نتائج البحث العلمى سيحقق واقعاً معاشاً فى المجتمع يجعل تسويق نتائج البحث العلمى أمراً ميسوراً ومرغوباً وتنشط عملية الأخذ والعطاء بين طرفى الحوار، مما يسهل نقل نتائج البحث العلمى، ولذلك يجب أن تنشأ مراكز لتسويق البحث العلمى وتكون بعيدة عن الأشكال المؤسسية التقليدية، ويمكن أن تكون فى هيئة مؤسسات غير حكومية أو تابعة لوحدات ذات طابع ، أو تكون قطاع خاص[١١] .

(د) التوزيـــع :

توزيع نتائج البحث العلمى يعنى إيصال الناتج من المؤسسة البحثية إلى المستفيد وهو الهدف النهائى للمؤسسة البحثية نظراً لأن الأساليب والأسس التى تستخدمها المؤسسات البحثية لإتاحة نتاجها للمستفيدين هى هياكل تنظيمية لسد الفجوة بين المنتج والمستفيد.

ويتم التوزيع المباشر دون تدخل وسيط ومن مميزاته سرعة توصيل نتائج البحث العلمى إلى المستفيد وانخفاض تكاليفه وسهولة تقويم نتائجه بهدف مراجعتها وتعديلها، وأما التوزيع غير المباشر فيتم من خلال وسطاء أو بنقل الملكية إلى شركات أو تجار ثم بيع نتائج البحث فى السوق لتحقيق أغراض الربح، ويتميز هذا النوع من التوزيع بالتخصص فى النشاط البحثى كما أنه يخفف العبء عن المؤسسة البحثية وسـهولة حصولها على المردود المالى والتفرغ للنشاط البحثى(١٢).

واختيار طريقة التوزيع يعتمد على جملة من العوامل من أهمها:

- عوامل خاصة بالسوق (حجمه – تمركزه – حجم طلباته).
- عوامل خاصة بنوعية البحث العلمى (البحث الاساسى – البحث التطبيقى) لأن الجامعة تضم جميع التخصصات والمعارف وهى تهدف إلى المعرفة فى كليهما.
- عوامل خاصة بنتائج البحث من حيث (كلفته – طبيعته الفنية – سرعة تقادمه أى سرعة انتقاء الاستفادة منه).
- عوامل خاصة بالمؤسسة البحثية (حجمها – إمكاناتها المادية والفنية – إمكاناتها التسويقية).
- عوامل خاصة بالوسطاء ومدى استجابتهم للعرض والطلب.
- عوامل خاصة بالبيئة المحيطة مثل خصائص المنافسين والظروف الاقتصادية.

دور القيادات البحثية فى تسويق نتائج البحث العلمى:

إن من يرغب فى تسويق نتائج بحثه فعليه أن يتحرك ويقنع الآخرين بقدراته وإمكاناته والأهم من ذلك فائدتها للزبائن وبصورة علمية وعملية تتسم بالحيوية والديمومة وإلا فإنه سينتظر طويلاً قبل أن يجد من يقتنع بفائدة قدراته وإمكاناته وجدواه لهم(١٣).

ويشترط فيمن يعملون فى تسويق البحث العلمى ان يكونوا من المتخصصين أكاديميا أو تطبيقياً من خلال مزاولة فعلية للمهنة وأن يكونوا على اتصال مستمر بكل التقنيات العالمية كل فى قطاعه وأن يكون لديهم الرغبة فى البحث العلمى(١٤).

ويمكن للقيادات البحثية تنفيذ تسويق نتائج البحث العلمى من خلال:

(أ) تشكيل مجموعة من المختصين لتكليفها بعملية تسويق البحث العلمى ونتائجه ووضع الحلول لكافة العقبات والصعوبات التى تواجه عملية التسويق.

(ب) إعداد الدراسات والبيانات حول تسويق نتائج البحث العلمي، وتقديم التصورات والمقترحات لعملية التسويق عموماً[١٥].

(ج) دراسة الأنشطة التي تمارسها المؤسسات والشركات والمعوقات والمشكلات التي تعترض استمرارية أداء عملياتها الإنتاجية بالكفاءة المرغوبة، ومدى حاجتها إلى البحث التطبيقي الذي تنتجه الجامعة أو مراكز البحث العلمي، والاشتراك مع تلك الجهات لوضع برامج البحوث التي تحتاجها بشكل دقيق يستجيب لطموحاتهم ويسهم في حل اختناقات العمل والإنتاج ويحسن منافستهم في السوق.

(د) اتخاذ الإجراءات التي توصل نتائج البحث العلمي في فترة زمنية محددة من أجل إدخال الثقة في نفوس المستفيدين بقدرة المؤسسات البحثية وكفاءتها على التعامل مع مؤسسات الإنتاج[١٦].

(هـ) تكوين كيان داخل الجامعة تكون مهمته قياس متطلبات المجتمع لإعادة صياغة خطط الدراسات العليا والخطط والمشروعات البحثية داخل الجامعة بما يحقق التوافق والتواصل بين الجماعة ومؤسسات الإنتاج ومن مهامه أيضاً متابعة المنتج سواء كان بحثاً علمياً أو نشراً فكرياً والتحقق من مرور ذلك على المجتمع[١٧].

(و) تطبيق نظم الاعتماد Accreditation على البحث العلمي وتقييم الأداء وضبط الجودة حسب المواصفات الدولية، على أن تتولى جهة خارجية عملية الاعتماد تركز على وضع الإطار العام لعملية التقويم وعناصره وضوابطه ومعاييره.

ثانياً : خبرات بعض الدول في استثمار البحث العلمي وتسويقه :

يشير بزوغ دور البحث العلمي في استثمار نتائجه وتغيير دور الجامعة التقليدي مع بدايات القرن العشرين حين طالب رجال الأعمال الأمريكيون وأصحاب المصانع وأصحاب الأراضي الزراعية بتحسين نوعية التعليم الزراعي والهندسي وقدم بعضهم التمويل اللازم لانشاء جامعات جديدة ودعم الجامعات القائمة تلبية للتطورات الحادثة في الأنشطة الاقتصادية والاستفادة من الدراسات والبحوث العلمية وتطبيقها في الميدان.

فالجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تتميز بالحرية الأكاديمية ولها ثقافات متمايزة، وأن الظروف البيئية المتغيرة تمارس تأثيراً قوياً على الوظيفة البحثية للجامعات.

وقد اتبعت معظم الجامعات الأمريكية نموذج لامركزية المسئولية الإدارية لأن دخل الجامعة عائد من الأقسام، كما أن هذا الدخل يتم إنفاقه من خلال تلك الأقسام، وتقوم الأقسام بتصميم وتنفيذ البرامج البحثية، وتكون الخطط البحثية للأقسام هى الأساس الأول لصنع القرار وتجمع تلك الخطط بين الامتياز والمساءلة مما يتطلب التقويم الداخلى والخارجى لجودة البحث العلمى والقيمة المستفادة منه.

ويبرز دور الجامعة فى استثمار نتائج البحث العلمى فى بعض الجامعات الأمريكية . ففى جامعة ويسكونسن جرين باى بالولايات المتحدة الأمريكية توجد برامج جديدة للبحث العلمى تسعى إلى خدمة البيئة المحلية وتقدم طرقاً وأساليب جديدة فى معالجة المشكلات البيئية، كما تقدم برامج لدرجات علمية جديدة تماماً تتناسب وطبيعة التحولات المرتقبة فى عالم الغد[١٨].

وظهرت صيغة الجامعة الاستثمارية فى الولايات المتحدة الامريكية وخاصة الجامعات التى ترتبط بمراكز تنمية التكنولوجيا أو معاهد التكنولوجيا المتعددة، ومنها جامعة ستانفورد التى تقع فى منطقة وادى سيليكون فى كاليفورنيا، وجامعة نيويورك، وجامعة أريزونا فى توينسكى وجامعة تكساس فى اوستن، وتقوم الجامعة الاستثمارية باستخدام التطبيقات والأبحاث التى يكون الدافع إليها وجود مشكلات معينة أو نقل نتائج البحوث العلمية من الجامعة إلى مؤسسات وقطاعات الإنتاج واشتراك الجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية فى نقل نتائج البحوث العلمية واستثمارها يؤدى إلى تغييرات عديدة فى الجامعة بما فى ذلك الأشكال التنظيمية وجوانب التمويل واستحداث دور جديد للجامعة تنتقيه لنفسها[١٩].

ولدفع ونقل البحوث العلمية ونتائجها إلى السوق واستثمارها بسرعة فإن بعض الجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية تقوم بتنفيذ عدد من البرامج الهادفة لتسويق التكنولوجيا ونتائج البحوث العلمية للمستثمرين وأصحاب الاستثمارات، وتتعدد برامج الجامعات الأمريكية لتشمل ما يلى [٢٠] :

١ – إنشاء مراكز داخل الجامعات لا تستهدف الربح لتسهيل تسويق نتائج البحث العلمى والتكنولوجيا إلى الشركات والمصانع والمؤسسات والهيئات والوزارات والإدارات المختلفة.

٢ – إنشاء بيوت خبرة حول الأنشطة البحثية والتكنولوجيا الجديدة والمتاح لها براءات اختراع لتيسير استخدامها والحصول منها على نتائج تحقق الجدوى الاقتصادية منها، وتحفظ حقوق أصحابها.

٣ – قيام مراكز مساعدة فنية للمشروعات الصغيرة لتسهيل ضبط وجودة الإنتاج وفتح الأسواق ودراسة الجدوى الاقتصادية لضمان استمرار تلك المشروعات.

٤ – حضانة الجامعات للمشروعات والصناعات الجديدة بهدف معاونة المستثمرين فى تطوير شركاتهم حيث يوجد الآن معظم تلك المشروعات فى حرم الجامعات وتسفر تلك الحضانة للمشروعات عن شركات مستقرة وقابلة للنمو وترفع معدلات التنمية وتوفر فرص عمل جديدة.

ومن نماذج استثمار نتائج البحث العلمى فكرة الحاضن التكنولوجى (أوستن) والذى أقامته جامعة تكساس كمشروع تعاونى بين الجامعة والحكومة المحلية للولاية، وهو مصمم لتحقيق ما يلى[٢١] :

(أ) أن يكون عاملاً مساعداً للتنمية الاقتصادية وذلك بتحويله نتائج البحث العلمى إلى ثروة اقتصادية.

(ب) التعرف على الأبحاث العلمية وامتدادها إلى المجالات الرئيسية التى تحدد نجاح المشروعات الفنية.

(ج) تكوين بنية أساسية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتقويم نتائج الأبحاث العلمية القابلة لاستثمارها ونموها تجارياً.

(د) نقل البحث العلمى ونتائجه إلى الأسواق خلال فترة زمنية قصيرة.

ويعتبر الحاضن التكنولوجى آلية للربط بين البحث العلمى الجامعى والتنمية الاقتصادية ويحقق مفهوم التزامن بين نتائج البحث العلمى وتطبيقاتها التكنولوجية.

وفى ماليزيا تركز جامعاتها جهودها على البحث العلمى المرتبط بالتنمية وتشهد ماليزيا نمو الجامعات المتخصصة فى التكنولوجيا والعلوم وتعاظم الدور الذى تلعبه الجامعات فى البحث الموجه نحو التنمية، وتوجه الجامعات فى ماليزيا سياسة البحث العلمى حيث تصل نسبة الأبحاث العلمية المرتبطة بخطط التنمية نحو (٢٢%) فى الخطة الخمسية لقطاع الصناعة (١٩٨٦ – ١٩٩١) بجانب محافظتها على وظائفها الأساسية فى مجال التعليم والتدريب، وهى حريصة على تطوير البحث العلمى تبعاً للأولويات الوطنية، وتضاعفت الأبحاث التعاونية والمتداخلة ومتعددة التخصصات، وظهر فى داخل الجامعات الماليزية عدد من المكاتب الاستشارية التى تقود أعمالاً

حول مشكلات شديدة الاتساع والتنوع لا يتيسر القيام بها إلا فى إطار استثمار نتائج البحث العلمى.

ويمثل النموذج الماليزى فى التنمية المتكاملة والقائمة على العمل العلمى والتكنولوجى نموذجاً جيداً حيث تحول المجتمع من الاقتصار على استيراد التكنولوجيا إلى توليدها بالقدرات الذاتية من خلال الاستفادة من البحث العلمى واستثمار نتائجه وتوجيهه إلى متطلبات التنمية[٢٢].

وجامعات سنغافورة الوطنية تولى البحوث العلمية المرتبطة بالتنمية أهميـــة والتى تدخل فى أولويات الحكومة ، وهى بحوث تقودها بعض أقســامها الأكاديمية وبعض المعاهد العلمية مثل معهد علم النظم الذى يتولى البحوث فى مجال المعلوماتية، وتعتبر جامعة سنغافورة أكبر مركز علمى فى الدولة وهى تعمل بالتعاون الوثيق مع مؤسسات الإنتاج المحلية فى مجالات البحث [٢٣] .

وفى كوريا الجنوبية تشرف الشركات الصناعية الكبرى فى القطاع الخاص على نسبة كبرى من أعمال البحث العلمى داخل الجامعات الكورية، وظهر المعهد الكورى للدراسات المتقدمة فى العلوم والتكنولوجيا فى عام ١٩٨٢م، والذى يلعب دوراً أساسياً فى تكوين نخبة علمية وتطوير أنشطة البحث العلمى وتبلغ المساعدات المقدمة من الدولة للبحث العلمى ١٥%، بينما يساهم القطاع الخاص بنسبة ٨٥% من كلفة البحث العلمى داخل الجامعة، وبفضل هذا التمويل استطاعت الجامعات الكورية تجديد برامجها البحثية فى ضوء الأولويات الوطنية، وهكذا تسهم الجامعات فى استثمار البحث العلمى لتحقيق التنمية [٢٤] ولتغطية المساهمات التى تقوم بها الدولة والشركات فى البحث العلمى.

وفى كندا يخضع البحث العلمى داخل الجامعات لمزيد من الفحص والتدقيق حيث يشير تقرير الجمعية الملكية بكندا إلى ضرورة وجود أكثر من مجلس قومى يتولى فحص البحوث العلمية وإمكانية تبنى أساليب جديدة تحقق أفضل إدارة وتقويم لهذه البحوث، ومعظم الجامعات الكندية توجه الأنشطة البحثية من خلال وحدات مركزية تعمل على تقديم نتائج البحوث العلمية للقطاعات المختلفة داخل المجتمع، وأيضاً تساعد على قيام المشروعات البحثية المشتركة[٢٥]، وبالتالى يتم تطوير البحث العلمى واستثمار نتائجه بطريقة مباشرة وسريعة تخدم المجتمع وأيضاً تخدم البحث العلمى.

وجامعة ليوبليانا Liubliana بيوغسلافيا السابقة توجد بها حركة تزاوج علمى بين التخصصات العلمية والأكاديمية، وتقوم الدراسة الجامعية فيها على التعليم متداخل التخصصات سعياً نحو خدمة البحث العلمى وتلبية لاحتياجات مجتمعها الحالية والمستقبلية[٢٦].

ثالثاً : واقع دور الجامعة فى البحث العلمى والصعوبات والتحديات التى تواجهه :

إن الدعوة لرسم صورة مستقبلية للجامعة فى تطوير استثمار البحث العلمى تستدعى تحليل واقع الجامعة، حيث تدور أهداف الجامعة حول تأهيل القوى البشرية وإعداد كوادر الباحثين من العلماء والمفكرين والقيام بالبحث العلمى النظرى والتطبيقى وخدمة المجتمع، ويمكن تناول واقع دور الجامعة فى البحث العلمى والصعوبات التى تواجهه على النحو التالى:

(أ) واقع دور الجامعة فى البحث العلمى:

تعود بدايات التعليم العالى فى مصر إلى الجامع الأزهر وحلقات دروس العلم فيه، ثم إنشاء محمد على المدارس العليا، وبعد ذلك ظهرت أول جامعة مصرية فى بداية القرن العشرين عام ١٩٠٨م وكانت أهلية فى البداية ثم تحولت إلى جامعة حكومية عام ١٩٢٥م وكانت النواة الأولى لإنشاء الجامعات الأخرى فى مصر، وقد اهتمت الجامعة المصرية منذ قيامها بالبحث العلمى.

وتمكنت مصر على مدار عقود متتابعة من تكوين قاعدة علمية فى مجالات شتى حيث يبلغ عدد العلماء ومساعديهم أكثر من (٥٠) ألفا من حملة الدكتوراه والماجستير، وتوضح الإحصاءات أن حوالى (٧٧%) من القاعدة العلمية فى مصر توجد فى الجامعات، (٨%) فى المراكز البحثية التابعة لوزارة البحث العلمى، (١٥%) فى المراكز البحثية بالوزارات المختلفة الأخرى مما يمثل خللاً فى توزيع القوى العلمية الفاعلة على أسلوب البحث العلمى والتطور التكنولوجى التى تعتمد عليها القطاعات الإنتاجية والخدمية، ويقسم العاملون بأنشطة البحوث فى مصر تبعاً للمؤهلات العلمية كما يلى : دكتوراه (٣١,٧%) ، ماجستير (١٨,٧%) ، بكالوريوس (٢٣,٩%) ، دبلومات فنيـة (٢٥,٧%) ، كما يتضمن التقسيم (٢٢,٨%) ، العلوم الطبية (٢٢,٨%) ، العلوم الهندسية والتكنولوجية (١٥,٧%)، العلوم الزراعية (١٤,٧%)، العلوم الاجتماعية (٢٤%).

وشهد البحث العلمى فى مصر خلال العقود الثلاثة الأخيرة تعاوناً ملحوظاً مع قطاعات الإنتاج والخدمات وحقق إنجازات ولكنها ما تزال محدودة القدر مما يؤكد أن النموذج المتبع للتنمية التكنولوجية لا يتناسب مع متطلبات التطور الحقيقى اللازم لتحديث مصر[٢٧].

وبتحليل العديد من الدراسات التى تناولت وظائف الجامعة وخاصة الوظيفة البحثية يتضح أن الجامعات المصرية تعانى من اختلال التوازن فى وظائفها بحيث تركز معظمها على الجانب التدريسى مع قلة الاعتناء بوظيفتى البحث العلمى وخدمة المجتمع.

ففى حين تستعد معظم الدول للانطلاق نحو المستقبل نجد أن تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة لعام ١٩٩٦م يعطى نسبا لعدد العلماء والباحثين (R&D) لكل ألف من السكان فى بعض الدول العربية ويذكر (١) للكويت ، (٠,٦) لقطر وليبيا ، (٠,٥) لتونس، (١) للأردن ، (٠,٨) لمصر، يقابله (٤,٦) للبلدان الصناعية والمتقدمة، (٣,٨) لاسرائيل ومن هنا يتضح واقع البحث العلمى فى مصر من خلال عدم توافر العدد المناسب من الباحثين والعلماء [٢٨].

وتعانى أنشطة البحث العلمى فى الجامعات المصرية من قلة المخصصات المالية أو عدم وجود ميزانية تكفى البحث العلمى حيث تبلغ نسبة الإنفاق على البحث العلمى ٠,٣٦% [٢٩] من الناتج الإجمالى فى عام ١٩٩٦م، وهى نسبة منخفضة جداً بالقياس الى ما تخصصه الدول المتقدمة للإنفاق على البحث العلمى، حيث تخصص معظم الدول المتقدمة نسبة (٣%) من إجمالى الناتج القومى[٣٠]، ولهذا فإن مصر مطالبة بتخصيص التمويل المناسب سنوياً للإنفاق على البحث العلمى لتواكب الدول المتقدمة، حيث إن المؤشرات الدولية تعتبر الحد الأدنى للإنفاق على البحث العلمى (١,٨%) من الناتج القومى الإجمالى[٣١].

وأزمة تمويل التعليم الجامعى واضحة وجلية ولكنها تظهر بوضوح أكثر عند تفحص الميزانيات السنوية للجامعات المصرية، فنجد معظم المخصصات المالية للنفقات الجارية (المرتبات – الأجور) تبلغ حوالى ٨٠% – ٩٠% من الميزانية الإجمالية للجامعة، بينما يخصص للنفقات الاستثمارية (مبان وصيانة وبحث علمى) حوالى (١٠% – ٢٠%)[٣٢] ، وهذا الخلل فى التوازن بين الإنفاق الرأسمالى والجارى يعكس بوضوح عجز الجامعات عن تمويل البحث العلمى بمستوى من الجودة المقبولة لتلك البحوث.

ويعتبر مستوى النشاط البحثى فى مصر فقيراً مقارنة بالدول الأخرى وبمقارنة الناتج العلمى لكل مليون مواطن نجد أنه سجل فى مصر (٤٠) بحثاً منشوراً بينما فى المملكة العربية السعودية سجل (٨٠) بحثاً منشوراً وسجل فى الولايات المتحدة الأمريكية (١٠٢٠) بحثاً منشوراً، وسجل فى فرنسا(٤٥٠) بحثاً منشوراً، وسجل فى إسرائيل (١٠٠٠) بحث منشوراً [٣٣] .

كما يظهر غياب سياسات بحثية تركز على الجانب التطبيقى للربط بين البحث العلمى ومؤسسات الصناعة والإنتاج . وتظهر الفجوة واضحة بين دور الجامعة البحثى ومؤسسات المجتمع وتتمثل أبعاد هذه الفجوة فيما يلى(٣٤) :

١ - غياب سياسة واضحة للدراسات العليا والبحوث داخل الجامعة الواحدة وضعف التنسيق بين الكليات والأقسام المتناظرة والمدارس العلمية القائمة على مستوى الجامعات مما يؤدى الى ضعف وعدم فاعلية الجهد البحثى.

٢ - شيوع الفردية فى إجراء البحوث مع النقص فى تكوين الفرق البحثية المتكاملة والمتعاونة.

٣ - قلة العناية والاهتمام بمجالات التخصص الحديثة فى الدراسات العليا والبحوث.

٤ - غلبة الطابع الأكاديمى والنظرى على رسائل الماجستير والدكتوراه والكثير من الأبحاث العلمية، مما يضعف علاقة البحث العلمى بمؤسسات الإنتاج.

٥ - نتائج البحوث العلمية يندر أن تصل إلى أبعد من القسم أو المعمل الذى أجريت فيه، ونشر الأبحاث العلمية يتم بجهود شخصية أو جهود مؤسسات أو جامعات تمول وتسهل عملية النشر.

٦ - فشل البحوث العلمية فى التطبيق العملى فى مجالات التنمية وبالتالى تبدى الدولة ترددها فى توفير تمويل وهياكل عمالة تساعد فى تسهيل إجراء البحث العلمى.

٧ - عدم وضع أولويات للمشروعات البحثية داخل الجامعات وتوجيهها نحو التطبيق فى خطط التنمية.

(ب) التحديات التى تواجه البحث العلمى:

مع بدايات القرن الحادى والعشرين تبنت الدول المتقدمة استراتيجيات فى وظائف الجامعة، تمثلت فى تحقيق الترابط والتكامل بين وظائفها من ناحية، والترابط والتكامل وجوانب التنمية الشاملة من ناحية أخرى. ودور البحث العلمى واضح فى المساهمة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وفى مصر يواجه دور الجامعة فى تنمية وتطوير واستثمار البحث العلمى العديد من التحديات المحلية والعالمية منها.

١ - برنامج الإصلاح الاقتصادى وانعكاساته على البحث العلمى:

إن جوهر الإصلاح الاقتصادى فى مصر يعتمد على آليات السوق وأن الأولويات فى الإنفاق تنظمها قوى العرض والطلب، ويستوى الإنفاق على الإنتاج السلعى بالإنفاق على التنمية البشرية ويعتمد نجاح الإصلاح الاقتصادى على العائد المباشر للإنفاق العام بغض النظر عن أن الاستثمارات ذات الطبيعة الخاصة بتطوير ودعم مكون التنمية البشرية هى استثمارات تدر عائداً مباشراً ولكن قياسه بالغ الصعوبة.

وبدأ الكثيرون يربطون بين الإنفاق على التعليم ومعدلات النمو الاقتصادى، وأخذت النظرة تجاه الاستثمارات فى التعليم تتغير وأصبح الإنفاق على التعليم نوعاً من الإنفاق الاستثمارى يظهر مردوده فى زيادة مهارات وقدرات الأفراد وبالتالى ارتفاع مستوى الإنتاج.

وقد اعتمد المجتمع الإنسانى فى الماضى على قاعدة القيمة المضافة التى يحققها كل جهد إنسانى من خلال استغلال الثروات الطبيعية، وتمثل هذه القيمة المضافة أساس الدخل والتنمية فى كل نظام اقتصادى ومع تقدم العلم والتكنولوجيا والبحث العلمى واستغلال واستثمار نتائج البحث العلمى تضاعف دور البحث العلمى فى العملية الإنتاجية لدرجة أنه فاق المكونات الأخرى مثل المواد الخام ورأس المال المادى والبشرى، والدليل على ذلك أن (٨٥%) من نمو القيمة المضافة فى الاقتصاد الامريكى خلال النصف الأول من القرن العشرين يرجع إلى استثمار نتائج البحث العلمى[٣٥].

وقد دخل التعليم فى مصر عامة والبحث العلمى بصفة خاصة تحت مطرقة الإصلاح الاقتصادى وتمثل ذلك فى خفض الإنفاق العام ، وبالتالى خفض الإنفاق على التعليم الجامعى والبحث العلمى وفى نفس الوقت محاولة رفع كفاءة البحث العلمى كأحد المتطلبات الهامة لتحقيق النمو الاقتصادى على الرغم أن ما يخصص لميزانية البحث العلمى يبلغ حوالى ٠,٣٦% من الدخل القومى وهى نسبة منخفضة للغاية[٣٦].

وبعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م تبنت مصر سياسة الانفتاح الاقتصادى وشجعت استثمارات القطاع الخاص والأجنبى ودفعه إلي النشاط الإنتاجي وأصدرت الحكومة قانون الاستثمار العربى والأجنبى رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤م وقانون السماح للمصريين بتمثيل الشركات الأجنبية رقم ٩٣ لسنة ١٩٧٤م ثم تبنت الحكومة سياسة إصلاح الهياكل الاقتصادية واعتمدت على الخصخصة وآليات السوق منذ عام ١٩٨٥م، وكانت معالم تلك السياسات الاقتصادية تتمثل فى خفض الإنفاق

العام، وتحويل الإنفاق العام من القطاعات الخدمية (التعليم – الصحة) إلى القطاعات الإنتاجية (الصناعة – الزراعة)، وتحقيق إصلاحات هيكلية بتحرير التجارة وسعر الصرف للجنيه المصرى، وتحقيق الخصخصة الكاملة بصدور قانون قطاع الأعمال رقم ٢٠٣ لسنة ١٩٩١م بتحويل شركات القطاع العام إلى مؤسسات استثمارية تهدف إلى الربحية الفعلية طبقاً لآليات السوق والاقتصاد الحر، وزيادة استثمار القطاع الخاص فى القطاعات الإنتاجية والخدمية، وبيع حصص الحكومة وقطاع الأعمال العام إلى القطاع الخاص[٣٧].

وعلى الرغم من تبنى هذه السياسات الاقتصادية إلا أن هناك ركوداً فى المنتجات المصرية منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين وحتى الآن، ويعود ذلك إلى اعتماد مؤسسات الإنتاج على استيراد عناصر الإنتاج ونقل واستيراد التكنولوجيا من الخارج وعدم الاعتماد على الذات، والبحث العلمى الذى يحقق التنمية والاستقلالية لا يستورد بل يستزرع لأن التكنولوجيا المجلوبة من الخارج لا تصنع تقدماً ولا تحقق تنمية حقيقية[٣٨]، فقد تنجح التكنولوجيا المستوردة من الخارج فى إنشاء صناعة أو تحقيق تنمية لحظية ولكنها لا تقيم تصنيعاً مستمراً يتطور وينمو بالبحث والتكنولوجيا.

ويؤدى استيراد التكنولوجيا واستثمار نتائج البحث العلمى من الخارج وضعف توجه مؤسسات الإنتاج نحو الافادة من الإمكانات المحلية سواء من المواد الأولية أو الوسيطة إلى ارتفاع كلفة المنتج المصرى مما يقلل فرص المنافسة فى السوق المحلى والسوق العالمى مما يؤدى إلى الكساد الاقتصادى وضعف مؤشرات التنمية الاقتصادية وظهور مشكلات متعددة مثل البطالة، وهجرة العمالة، وغيز ذلك من المشكلات[٣٩].

٢ – تزايد النمو العلمى والتكنولوجى:

لعل من أهم التغيرات التى أصابت المجتمعات الحديثة ذلك النمو الرهيب فى معدلات المعرفة وما وصف عادة بالانفجار المعرفى فالمعرفة تنمو بمتوالية هندسية حيث تقصر المدة التى تتضاعف فيها المعرفة ومعدل تقادم المعرفة أيضاً يتزايد، فالمعارف سرعان ما تتلاشى أهميتها أو صلاحيتها لتحل محلها معارف جديدة وتخصصات جديدة[٤٠].

وقد طرأ على البحث العلمى تحولات أساسية أصبح ضرورة لكل دولة من الدول وأصبح المعيار النهائى لقوة الدول هى ما تملكه من وسائل فى مجالات البحث العلمى ومن كم نتائج لهذا البحث، ومن مقدرة فى السيطرة على هذه المعلومات وإمكانية الإفادة منها، وصار التحدى

الحقيقى يتمثل فى كيفية استخدام البحث العلمى فى حل ما يواجه المجتمع من مشكلات، وقد انتهت وظيفة حفظ التراث ونقل المعرفة من خلال العقول البشرية وتحولت إلى القدرة على استخدامها وتوظيفها والتفكير فى تطبيقها والاستفادة منها وتطويرها.

واهتمت معظم دول العالم ببراءات الاختراع وتسجيلها وفقا لاتفاقية منظمة التجارة العالمية لحماية حقوق الملكية الفكرية حيث تعتبر براءات الاختراع احد مؤشرات التنمية، إلا أن طلبات البراءات المسجلة فى مصر متدنية للغاية مقارنة بدول العالم حيث يبلغ فى مصر ٠,١% من إجمالى براءات الاختراع على مستوى العالم.

بينما تتمتع الدول الصناعية بنسبة ٩٧% من براءات الاختراع المسجلة فى جميع انحاء العالم، وتمثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان (٧٥%) من براءات الاختراع فى جميع أنحاء العالم [٤١].

والثورة العلمية والتكنولوجية تتسم بالتطور وتفاعل العلم والإنسان وأصبح البحث العلمى وتقنيات حل المشكلات أساس أى قرار فى تكنولوجيا ما بعد الصناعة، وتضييق الفجوة الزمنية التى تفصل بين نتائج البحث العلمى وبداية تطبيقه عملياً تمثل الايديولوجيا الجديدة بعد أن تراجعت الخلافات الأيديولوجية القديمة[٤٢].

والبحث العلمى الذى يعتمد على المعرفة المتقدمة والمعلوماتية يتطلب من كل فرد فى المجتمع أن يكون سريع التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل ولا يتحقق ذلك إلا بتسليح الأفراد بالتفكير العلمى والمعرفة ووعى الأفراد، لأن التغير التكنولوجى السريع أدى الى مزيد من الاستهلاك ومزيد من التعلم وتبادل كثير من الأفكار والقيم والأنماط السلوكية [٤٣].

٣ - التغير فى مفهوم العمل :

ونظراً لان الكثير من المؤسسات الإنتاجية والخدمية تعانى من صعوبات عديدة فرضتها عليها ظروف مختلفة أضعفت من قدرتها على الدخول فى المنافسة القوية التى تتطلبها الأسواق العالمية كما لا تملك غالبية المؤسسات الإنتاجية القدرة الذاتية على التطوير التكنولوجى أو حتى مواجهة المنافسة المحلية، ولذلك اصبح لا سبيل أمامها إلا بإشراك أجهزة البحث العلمى والتطوير التكنولوجى للمساهمة فى حل مشكلاتها وتطوير طرق الإنتاج ونوع المنتجات والخدمات التى تقدمها.

إن ظهور تقسيمات جديدة للعمل الدولى قد غير كثيراً من موازيين القوة الاقتصادية، فالموارد التطبيقية لم تعد هى الركيزة الأساسية للقدرة الاقتصادية للدولة للمنافسة فى المجال الدولى، فمعدلات النمو الاقتصادى العالية قد تحققت فى دول فقيرة نسبياً فى مواردها الطبيعية كاليابان وألمانيا وكوريا الجنوبية وماليزيا وسنغافورة وهونج كونج، فى حين معدلات النمو الاقتصادى المنخفض قد تركزت فى بعض الدول التى تتوافر لديها موارد طبيعية كبيرة ومتنوعة كالأرجنتين وباكستان والسودان(٤٤).

ومع إحلال المزيد من التكنولوجيا فإن الشركات والمؤسسات الكبرى تعتمد على البحث العلمى ونتائجه وتجاوزت العمالة المفهوم الكمى إلى المفهوم النوعى وأصبحت الشركات تعتمد على أصحاب المعرفة والإدراك وتوارت الوظائف اليدوية وحدثت تغيرات جذرية فى سوق العمل فمن ناحية تتجه البطالة إلى الارتفاع ومن الناحية الأخرى برزت الحاجة إلى قوة عمل ذات خصائص مغايرة لما كان سائداً تستطيع التكيف مع التغيرات التى تطرأ على مجالات العمل نتيجة الاعتماد على نتائج البحث العلمى(٤٥).

ونتيجة لاعتماد وسائل الإنتاج على المعرفة والتكنولوجيا اهتز كثير من الصناعات والمهن واختفى كثير من الصناعات والمهن التقليدية وظهرت صناعات ومهن جديدة مما أدى إلى التراجع الحاد فى حاجة الإنتاج إلى القوى العاملة وبخاصة فى عمليات الإنتاج الجيد لتحقيق الآلة معدلاً جيداً وسريعاً من الإنتاج أفضل بكثير من معدل إنتاج الأيدى العاملة(٤٦).

١ - تمويل البحث العلمى :

إن الإنفاق على البحث العلمى يذهب معظمه إلى مواجهة النفقات والالتزامات الناجمة على الرواتب مما يقلل الموارد المتاحة للنفقات التشغيلية أو الرأسمالية التى تلزم البحث العلمى.

ومع ذلك فلا تزال نسبة الإنفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام ضئيلة مقارنة بعدد من دول العالم.

والجدول التالى يوضح نسبة الإنفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام فى مصر مقارنة ببعض دول العالم عام ٢٠٠٠م

جدول رقم (١)

يوضح نسبة الانفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام فى بعض دول العالم عام ٢٠٠٠م (٤٧)

الدولــــــــة	الانفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام
ألمانيـــــــا	%٣,٥
اليابـــــــان	%٣
كوريا الجنوبية	%٢,٤
إسرائيـــــل	%٢,٠٣
مصـــــــر	%٠,٧

من الجدول السابق يتضح مدى ضعف نسبة الإنفاق على البحث العلمى إلى الدخل العام فى مصر مقارنة ببعض الدول مثل اسرائيل وكوريا الجنوبية.

وبالرغم من أن نسبة الزيادة فى الإنفاق على البحث العلمى فى مصر فى الفترة من ١٩٩٢ الى ١٩٩٦ تبلغ حوالى ٤٥,٦% ، ففى عام ١٩٩٢م بلغ الإنفاق على البحث العلمى فى مصر ١٥٦,٣ مليون دولار، وفى عام ١٩٩٦م بلغ ٢٧٧,٥ مليون دولار إلا أن هذه الزيادة تواجه النفقات والمرتبات والتضخم، وقد بلغت الإستخدامات الاستثمارية للبحث العلمى فى عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢م نحو (٢,٦ مليار جنيه) بزيادة قدرها (٢٣,٨%) عن خطة العام السابق، كما تسعى الحكومة لإشراك الدول المتقدمة عن طريق التعاون الدولى فى مشروعات بحثية تسهم فى الارتقاء بمستوى البحث العلمى وإدخال التكنولوجيات المتقدمة[٤٨].

ويبلغ معدل الإنفاق على البحث العلمى فى مصر عام ١٩٩٢م ٠,٣٧% كنسبة مئوية من الناتج المحلى الإجمالى بينما يبلغ فى عام ١٩٩٦م حوالى ٠,٣٦% ، وهذا يدل على انخفاض معدل الإنفاق على البحث العلمى.

ويمكن تلخيص الوضع القائم لتمويل البحث العلمى فى مصر على النحو الآتى:

١ - هيمنة الدعم الحكومى على مصادر تمويل البحث العلمى من خلال الميزانيات السنوية والتى تعانى من نقص فى الموارد، ويلاحظ أن مساهمة القطاع الخاص فى البحث العلمى محدودة، رغم أن الحكومات فى أغلب دول العالم لم تعد هى المسئولة بمفردها عن البحث العلمى إذ تتولى أيضاً شركات القطاع الخاص وتلعب آليات السوق الدور الأكبر فى تطوير برامجها.

٢ - لا يوجد أى تأثير ملحوظ للتعاون بين مصر والدول العربية والأجنبية فى مجال تمويل البحث العلمى.

٣ - الاختلال فى توزيع مصادر التمويل للبحث العلمى بين القطاعات المختلفة حيث يحتل القطاع الزراعى الصدارة فى تمويل البحث بينما تتخلف باقى القطاعات وفى هذا سوء تخطيط للموارد الضئيلة المخصصة للبحث العلمى.

٤ - وهناك صعاب تواجه تمويل البحث العلمى فى مصر لعل من أهمها أن الميزانيات المخصصة للبحث العلمى تخضع لنفس ضوابط الصرف المعتمدة فى القطاعات الحكومية مما يقيد نشاطها، وعدم وجود خطط للبحث والتطوير وقلة الوعى بالحاجة إليها وانعدام ارتباطها بحاجات المجتمع ومؤسساته إلى التطوير.

٥ - تعانى مصر من كثرة وحدات البحوث العلمية المتخصصة، وارتفاع نسبة التمويل المخصصة للرواتب والأجور وانخفاض التمويل المخصص للنفقات التشغيلية، وأيضاً لا توجد أولويات واضحة للبحث والتطوير وينعكس ذلك على هيكلية مصادر تمويل البحث العلمى وأوجه الإنفاق عليه.

تمويل البحث العلمى فى بعض دول العالم:

بلغ إجمالى ما أنفقته اليابان وأمريكا الشمالية والإتحاد الأوروبى فى عام ١٩٩٢ على البحث العلمى ما يزيد عن (٢٢٠) بليون دولار ، ومع أننا لا يمكننا المقارنة بين مصر والدول المتقدمة ، إلا أن المقارنة مع الدول النامية توضح تخلف مصر فى الإنفاق على البحث العلمى .

وتعتبر أولى المؤشرات المتعلقة بالإنفاق على البحث العلمى كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى، بلغت هذه النسبة فى عام ١٩٩٦ فى مصر ٠,٣٦% بينما فى دول العالم المتقدمة (٢,٥%) ، وقد احتلت الدول العربية بما فيها مصر المرتبة الأخيرة بين الدول المدرجة وتقل عن المعدل العالمى بنسبة (١،١%) تقريباً ويكاد ينعدم دعم الصناعة للبحث العلمى فى مصر .

وإذا نظرنا إلى هيكلية تمويل البحث العلمى فى عدد من الدول المتقدمة تظهر مؤشرات الدعم الصناعى فى هذه الدول من ٥٣% إلى ٧٣% والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

يبين مصادر تمويل الإنفاق على البحث العلمى

فى دول الاتحاد الاوروبى والولايات المتحدة واليابان ١٩٩٤م [٤٩]

مصدر التمويل	الإتحاد الأوروبى	الولايات المتحدة	اليابان
حكومى	٣٢,٧	١٨,٦	٢٥,٤
عسكرى	٨,٢	٢٠,٤	١,١
أجنبى	٦,٤	ــــــ	٠,١
صناعى	٥٢,٨	٥٩	٧٣,٤

من الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يرتفع الدعم الحكومى للبحث العلمى فى الإتحاد الاوروبى إلى ٣٢,٧% بينما يبلغ فى الولايات المتحدة ١٨,٦%، واليابان ٢٥,٤%.
- يرتفع الدعم العسكرى للبحث العلمى فى الولايات المتحدة إلى ٢٠,٤% من إجمالى النفقات على البحث العلمى بينما يقل فى الإتحاد الأوروبى إلى ٨,٢%، فى اليابان إلى ١,١%، وهذا يرجع إلى النفقات الباهظة على الجانب العسكرى فى الولايات المتحدة.
- لا يوجد دعم أجنبى للبحث العلمى فى الولايات المتحدة الأمريكية ويعتبر معدوماً فى اليابان بينما يبلغ ٦,٤% فى الاتحاد الاوروبى.
- يرتفع الدعم الصناعى للبحث العلمى فى اليابان عن باقى الدول المتقدمة إذ يبلغ ٧٣,٤%، وتأتى الولايات المتحدة فى المرتبة التالية ٥٩%، بينما الاتحاد الأوروبى يقع فى المرتبة الأخيرة إذ يبلغ دعم الصناعة للبحث العلمى ٥٢,٨%.

حيث يبلغ دعم الصناعة للبحث العلمى ٣% من إجمالى النفقات على البحث العلمى بينما يبلغ فى تايلندا ١٢,٢% ، وفى سنغافورة ٦٢,٥% ، وفى ماليزيا ٤٣% وفى كوريا الجنوبيـــة ٨٤% [٥٠] .

إن الدول المتقدمة هى وحدها المسئولة عن ٨٤% من جملة الاستثمارات فى البحث العلمى، وتمثل الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان أكثر من (٧٥%) من سوق تكنولوجيا المعلومات، وان (٨٠%) من جميع المعلومات المختزنة إلكترونيا فى جميع أنحاء العالم مخزنة

باللغة الانجليزية ، كما أن أكثر الدول المتقدمة لا تضم إلا (١٥%) من سكان العالم ويمثلون (٨٨%) من مستخدمى التكنولوجيا والانترنت.

ثالثاً: تطوير ممارسات الدور البحثى للجامعة فى مصر :

لتحقيق دور الجامعة فى تطوير واستثمار البحث العلمى، وفى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى استثمار البحث العلمى ونتائجه وفى ضوء التحديات المحلية والعالمية يمكن تطوير ممارسات الدور البحثى للجامعة على عدة محاور يمكن إبرازها فيما يلى:

١ – الاستشارات البحثية :

تمثل الاستشارات البحثية المجال الأول لإسهام البحث العلمى فى تحقيق التنمية الاقتصادية مواكبة للتغير والتحول من الاقتصاد الصناعى إلى الاقتصاد المعلوماتى، مما أفضى إلى توجه مؤسسات الإنتاج نحو زيادة الطلب على الخبرات الأكاديمية والبحثية بالجامعات لتطوير منتجاتها بما يتفق وآليات السوق التنافسية [٥١].

ويمكن تحقيق علاقة مباشرة بين المشروعات البحثية للجامعات والمؤسسات الإنتاجية وفق محددات معينة من شأنها تطوير البحث العلمى من هذه المحددات (حجم أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم، الإمكانات المادية والفيزيقية المتاحة، المصادر، المستوى، الجودة، عراقة الجامعة والقسم العلمى، خط الإدارة، الموقع، التنظيم الإدارى).

٢– التطبيق التكنولوجى للبحث العلمى:

يمثل البحث العلمى ذوالتطبيق التكنولوجى لنتائجه المدخل الأساسى لتنمية القدرات الذاتية لمصر، وبذلك يقع على عاتق البحث العلمى استيعاب التكنولوجيا المستوردة وإنتاج تكنولوجيا محلية.

ويمكن الاستفادة من البحث العلمى فى التطبيق التكنولوجى بوضع بعض الأساسيات الهامة فى الاعتبار ويمكن ايجازها فيما يلى:

(أ) اعتبار كل منتج جديد وطريقة جديدة أسفر عنها تطبيق المعارف الناتجة عن البحث العلمى والتطبيق التكنولوجى على جانب كبير من الأهمية حتى يمكن الاستفادة منها فى مجالات تقدم المجتمع والإسهام فى انتاج المعرفة.

(ب) ضرورة الجمع بين البحوث الأساسية والتطبيقية للحصول على معارف جديدة وتكنولوجيا قابلة للتطبيق، والنظر إلى تخصصات الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والرياضيات والاقتصاد.. الخ على أنها وسائل مع كونها تخصصات تخدم البحث العلمى، وتبرز هنا مدى الحاجة إلى وحدة المعرفة كمدخل لتطوير البحث العلمى.

(ج) لا يقوم البحث العلمى على الجهد الفردى وإنما يجب العمل فيه بروح الفريق والاستخدام المنظم للمعلومات للوصول إلى نتائج ملموسة تؤدى إلى الابتكار وتحسين وتطوير المنتجات واخراج مشروعات بحثية قومية وضرورة توافر قاعدة علمية وتكنولوجية تستند إلى أساليب ادارية جديدة لتحقيق متطلبات البحث العلمى[٥٢].

(د) يحتاج البحث العلمى ذو العائد الاقتصادى إلى خطط طويلة المدى وأخرى قصيرة الم ى لإحداث التحسين والابتكار وتحديد الأولويات القومية فى ضوء أدوات البحث العلمى المتوفرة والتى تتحدد عناصرها فى (العنصر البشرى، والمعامل والورش، وحقول التجارب، واستخدام التقنيات الحديثة).

(هــ) يهدف البحث العلمى فى الجامعات إلى التوصل إلى الحقيقة والمعرفة، ثم يقف عند هذا الحد، إلا ان الجانب الاقتصادى للبحث العلمى يتطلب استخدام نتائجه وتحقيق مردود له، لذا يعتبر العمل العلمى هو الأساس فى تقدم المجتمع ولا ينتهى بإبراز النتائج، ولكنه يبدأ بمحاولة استثمار وتوظيف نتائجه وتحقيق العائد الاقتصادى المناسب منه.

(و) إن ما تنفقه مصر على البحث العلمى وبرغم قلته لا يحقق عائداً ملموساً، وأن الجامعات المصرية لم تحقق الأهداف المرجوة من البحث العلمى، كما أنه لم يخدم قضايا التنمية ومشكلاتها ، وسار البحث العلمى فى شكل عشوائى، لذا فإن مصر فى أمس الحاجة الى التنسيق بىن الجامعات ومراكز البحث العلمى المنتشرة فى الوزارات وتحديد أولويات قومية على ضوء أدوات البحث العلمى المتوفرة فى مصر.

٣- تكافؤ الفرص فى البحث العلمى:

يظهر الخلل الواضح والتفاوت البين فى فرص الانتفاع بالبحث العلمى بين دولة ودولة اخرى ولصالح الدول المتقدمة والصناعية على حساب الدول الفقيرة والنامية وهذا يعمق الفجوة بين الدول المتقدمة والدول الأخرى النامية[٥٣].

إن تحقيق تكافؤ الفرص بين الدول في الحصول على المعرفة والتكنولوجيا وانتاجهما من خلال برامج البحث العلمي من ضرورات المشاركة في النظام العالمي الجديد، وهناك حاجة ملحة لمقاومة نزعة التحكم والاحتكار للبحث العلمي والمعرفة والتكنولوجيا التي تمارسها الدول المتقدمة، فاستثمار نتائج البحث العلمي يعتبر تحدياً للجامعة في مصر وضرورة لاستغلال واستقرار النظام الاقتصادي والسياسي فيها، وإصلاح الخلل في تكافؤ الفرص لاستثمار البحث العلمي بين الدول ليس قاصراً على الدول الغنية والمتقدمة والدول الفقيرة والنامية بل يشمل أفراد المجتمع الواحد داخل الدولة بإتاحة التعليم الجامعي لكل قادر عليه وذلك بتذليل الصعاب التي تعترض عملية التعليم سواء كانت صعاباً مادية أو معنوية، وتحقيق التمثيل النسبي أو الوزن النسبي للفئات الاجتماعية كمعيار للحكم على مدى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص [٥٤]. والجامعات بالفعل تأخذ أحسن الطلاب وفق درجاتهم في امتحانات الثانوية العامة .

وتكافؤ الفرص في تملك المعرفة والتكنولوجيا وإنتاجها من خلال برامج البحث العلمي في الجامعات والمراكز البحثية يتسع في المستقبل ليشمل الأمم والشعوب، وتشير بعض التقديرات إلى أن ما يزيد عن (٩٠%) من اللغات المحلية المستعملة اليوم والتي لا تنتج المعرفة والتكنولوجيا ستتعرض للانقراض لأنها ستعزل عن لغة العصر [٥٥].

٤- البحث العلمي بين الاستقلالية والتأثيرات الخارجية:

إن قضية حرية الجامعة والأستاذ الجامعي في مصر قضية جوهرية، فالعلاقة بين الجامعة والدولة في مصر علاقة وثيقة ولكن يجب أن ندرك أن تبعية الجامعة للدولة لا تجيز تدخلاً في امورها، وحرية الجامعة واستقلالها تُدخل الجامعة في نزاع مع مراكز السلطة، وإنه لمن الصعب على الدولة أن تقبل من الذين يعيشون من مساعدتها أن يخالفوها الرأي.

ودور الجامعة في مصر في استثمار البحث العلمي ومساهمتها في دعم خطط التنمية يجب أن يوازن بين الإبداعية الذاتية والاستقلالية، وأن الممولين للبحث العلمي سيمارسون ضغوطاً هائلة كي تؤدي الجامعات حسابات منتظمة عن الأموال التي تنفق على البحث العلمي، وخاصة التمويل الخارجي والذي يتم في سياق العلاقات الدولية[٥٦]، وعلى الجامعات المصرية أن تحافظ على استقلالها من خلال استغلال شبكات المعرفة التي تكتسب أهمية بالغة على الصعيد الدولي، وبراءات الاختراع وسرية البحث ومصادر التمويل.

وحرص الجامعة على استثمار وتسويق البحث العلمي يؤكد وينشط الوظيفة البحثية للجامعة ويتم ذلك بسعي الجامعة إلى تبني مشروعات بحثية تطبيقية تستهدف تطوير منتجات

الصناعة ومجالات الزراعة والتجارة بما يحقق توظيف التكنولوجيا الجديدة استجابة لمفهوم التزامن بين المعرفة النظرية والتطبيقية كرؤية جديدة لإسهام البحث العلمى فى خطط التنمية.

ولذلك يمكن تكوين كيان مستقل للبحث العلمى ليتفرغ تماماً لمتطلبات المجتمع والدولة ويضمن الحقوق الفكرية للباحثين، وانشاء وحدات إنتاج داخل الجامعة أو خارجها تكون تابعة ! ! يعمل بها الباحثون ليتاح لهم الاتصال بالمجتمع الخارجى.

٥ – تقييم البحث العلمى:

أرست الجامعات فى معظم دول العالم نظماً لتقييم البحوث العلمية . ففى النمسا وبلجيكا وسويسرا على سبيل المثال يقع التقييم على كاهل هيئة أكاديمية ؛ وفى اليابان هناك تقييم ذاتى للبحوث العلمية داخل كل جامعة ؛ وفى إيطاليا هناك نظام مجموعات التقييم فى جميع الجامعات وتشكيل هيئة قومية للمراقبة، وهناك وكالات خاصة وعامة تقدم التمويل المباشر لمشروعات وفرق البحوث وتقدم التقييم التفصيلى لكل بحث علمى من أجل تقديم المنح والتمويل المناسب له ومراقبة نتائج البحوث ؛ وتتم مراجعة أعمال الباحثين فى المكسيك كل ثلاث سنوات من أجل الترقيات وتحديد الأجور ؛ وفى فرنسا توجد مؤسسات عامة للبحوث خارج الجامعات، وقد وضعت أنظمة لتقييم العاملين فى البحوث العلمية، وشكلت لجان لآداب المهنة فى الكليات والجامعات لإرشاد الباحثين حول كيفية إجراء البحوث ومراعاة النواحى الخلقية عند إجراء البحوث العلمية [٥٧].

وفى الولايات المتحدة الأمريكية يتميز البحث العلمى داخل الجامعات بالتقييم الذاتى بصورة دورية وإن لم تكن مستمرة تفرضها الدوافع القومية إلى التفوق والواقع الاقتصادى والاجتماعى الذى يعيشه المجتمع الأمريكى والذى يقوم على المنافسة والتجديد والابتكار [٥٨].

وتتنافس الجامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الحصول على المنح والمساعدات المالية وتقديم الدعم المادى للبحوث العلمية واستقطاب العلماء المتخصصين المتميزين لإجراء البحوث العلمية وفى ظل هذا التنافس يتمايز العمل العلمى [٥٩].

وفى جامعات مصر تعتبر اللجان العلمية للترقيات التابعة للمجلس الأعلى للجامعات الأداة لتقييم البحوث العلمية وفق أسس وقواعد تنظم عملها وتحدد الفترة الزمنية للتقدم للترقية والمعيار الكمى من البحوث العلمية للترقية دون مراعاة جانب الكيف فى البحث العلمى ومدى إسهامه فى تطوير التكنولوجيا.

ولذلك يجب قياس جوانب الأداء المهنى لأعضاء هيئة التدريس – كما فى معظم الدول المتقدمة – بما تم إنجازه من الناحية الكيفية أكثر من الناحية الكمية، ودون مراعاة للفترة الزمنية، وأيضاً مدى الاستفادة الفعلية من نتائج البحث العلمى وإمكانية تطبيقه، والابتكارية فيه ومساهمة نتائجه فى خطط التنمية واحتياجات المجتمع.

٦ – بحوث التكليف وبحوث الاختيار:

بحوث التكليف وبحوث الاختيار نوعان من البحوث العلمية يمكن بهما تحقيق رغبة وحرية الأستاذ الجامعى ، وأيضاً تحقيق خطط التنمية فبحوث التكليف فيها تحدد المشكلة على المستوى القومى ويُطلب من مجموعة من الخبراء المشاركة فى بحث المشكلة، وتتوفر ميزانية مناسبة له ويتم ذلك فى إطار زمنى محدد.

ففى الهند يتم العمل ببحوث التكليف حيث تخصص الحكومة التمويل المناسب وتحديد فريق البحث، وموقع الدراسة، والميزانية، والمشكلات التى يتناولها البحث [٦٠] حيث تساهم تلك البحوث فى خدمة قضايا التنمية، وتظهر هنا أهمية العمل الجماعى من الباحثين فى التخصصات البينية المختلفة حيث إن مستقبل البحث العلمى فى التخصصات البينية التى تحركها المشاكل، وبعد أن تحولت عملية تبسيط البحث العلمى إلى عملية تشابك معقد للاتجاهات البحثية التى يعتمد كل منها على الآخر فالمشكلات التى تظهر – والتى من المفترض أن يساعدنا البحث العلمى على حلها – لا تعرف نفسها فى مجال من المجالات ويشمل ذلك مجالات ومسائل متعلقة بالبيئة والطاقة والصحة ، فلا يوجد تماثل بين تطور المشكلات وتطور التخصصات وعدم التماثل هذا يتزايد مع زيادة دور التخصصية، وهناك مشكلات لم نعثر لها بعد على تخصصات [٦١].

أما البحث الاختيارى فيكون مبادرة من الباحث نفسه وبرغبته الشخصية وتحقيقاً لحريته فى البحث وهناك صعوبات تواجه الباحث تتمثل فى قدرته على الحصول على التمويل اللازم، وأيضاً المنافسة القوية وتفضيل الأبحاث التى يقدمها أفراد أكثر خبرة ومشهود لهم بالدراية المؤكدة فى مجال البحث.

وتفرض قيود واضحة على البحث الاختيارى خاصة الأبحاث الاختيارية التى يتعاقد الباحث عليها مع بعض الجهات الدولية، وكل الجامعات تتبع قوانين معقدة تتعلق بصرف الأموال التى تؤول إليها من الجهات المانحة وأيضاً تعيين العاملين بالمشروع والمرتبات والمشتريات وبدلات السفر والصيانة [٦٢] مما يؤدى إلى عزوف الباحثين عن تلك الأبحاث العلمية.

وعلى الجامعات فى مصر أن تأخذ ببحوث التكليف وبحوث الاختيار، على أن تشجع البحوث العلمية الجماعية والتى تتم بالتكليف، وتحدد المدة الزمنية الكافية لتلك الدراسات، على أن تحدد أوجه الاستفادة من نتائجها وإمكانية مساهمتها فى حل مشكلات التنمية فى مصر، أما بحوث الاختيار فتترك الحرية للأستاذ أو الباحث فى تحديدها وإجرائها.

٧ - تنمية الموارد المتاحة لتمويل البحث العلمى :

مما سبق يتضح أن مؤشرات تمويل البحث العلمى تدل على عدم كفايتها لدعم الجهود البحثية اللازمة لمتطلبات التنمية كما تبين أيضاً هيمنة الدولة على مصادر تمويل البحث العلمى .
ويمكن تنمية الموارد المتاحة لتمويل البحث العلمى فى مصر على النحو التالى:

١ - ضرورة وضع سياسة للبحث العلمى وتدمج أو ترتبط مع الخطط الصناعية والاقتصادية للدولة مع ضرورة الاستفادة من تجارب بعض الدول فى هذا المجال مثل جنوب أفريقيا واستراليا.

٢ - اللجوء إلى استخدام ضرائب لدعم برامج أو مراكز البحوث ذات الأهمية ويمكن دراسة تجربة فرنسا فى دعم معهد البترول الفرنسى عن طريق فرض بعض الرسوم المالية على مبيعات البترول والتى أدت إلى نجاح باهر للبحث العلمى فى هذا المعهد وساهمت فى تطوير تكنولوجيا حديثة فى القطاع النفطى الفرنسى.

٣ - تقديم خدمات بحثية إلى قطاعات المجتمع المختلفة مقابل مردود مادى مناسب يؤدى إلى تخفيض احتياجاتها من الدعم الحكومى للبحث العلمى، ويتم ذلك عن طريق إنشاء الوحدات ذات الطابع الخاص.

٤ - خصخصة معامل الفحص والتحليل التابعة للدولة مع المحافظة على دور الدولة الإشرافى، وهذه المعامل تشمل معامل فحص التربة والبناء، المعامل الطبية، معامل فحص المواد الغذائية، ويمكن تقديم الدعم الحكومى للمحتاجين اقتصادياً عند لجوئهم إلى تلك المعامل.

وفى مصر يوصى خبراء البنك الدولى وصندوق النقد الدولى بضرورة إعادة توزيع الإنفاق على التعليم خلال فترة الإصلاح الاقتصادى لصالح التعليم الأساسى وعلى حساب التعليم الجامعى، إلا أن الخطورة تكمن فى تدهور خطير فى ميزانيات الجامعات المخصصة للمراجع والمعامل والأجهزة، وبلغ الأمر إلى حد أن الدوريات الأجنبية نادراً ما تكون كاملة بل وأحياناً لا توجد أصلاً.

وخطورة هذا تكمن فى أن التعليم الجامعى يوفر القاعدة العلمية من المؤهلين لممارسة البحث العلمى، وإذا لم يعد طالب الجامعة إعداداً جيداً وإن لم يكتسب المهارات العالية فى البحث والعلوم الأساسية فإن الأمل فى خلق قاعدة من العلماء والباحثين سيظل سراباً، ويزداد هذا التخوف إذا علمنا أن نسب ميزانية الإنفاق على البحث والتطوير من مجمل الناتج القومى اتجهت للانخفاض خلال السنوات القليلة الماضية.

رابعاً: نتائج وتوصيات الدراسة

توصلت الدراسة الى العديد من النتائج والتوصيات منها :

١ – ضرورة ربط الجامعات المصرية بمؤسسات الإنتاج، وتوفير الروابط المناسبة بين أعضاء هيئة التدريس والمشروعات الصناعية القائمة.

٢ – انخفاض مصادر التمويل للبحث العلمى داخل الجامعة ، ولذلك يجب تهيئة مصادر التمويل للبحث العلمى داخل الجامعة لكى تتمكن الجامعات المصرية من تبنى الابحاث العلمية التى تحتاج الى ميزانيات وتمويل مرتفع، وإستثمار نتائج البحث العلمى التى ـــ ب من التنمية وتسهم فيها.

٣ – ضرورة تغيير سياسات البحث العلمى داخل الجامعات المصرية لتبنى نتائج البحث العلمى وتسويقها فى المشروعات المختلفة.

٤ – تشجيع أعضاء هيئة التدريس الذين يرغبون فى وضع النظرية موضع التنفيذ والذين يسهمون فى إنتاج البحث العلمى .

٥ – توفير حاضن تكنولوجى داخل كل جامعة يقوم بتحويل المبتكرات ونتائج الأبحاث العلمية إلى ثروة اقتصادية ومساندة المشروعات الاستثمارية وبخاصة المشروعات الجديدة.

٦ – تحديد الخطط والبرامج الأساسية داخل الجامعات المصرية والترابط بينها وتشجيع تكوين فرق عمل للبحث العلمى وتوفير البنية الأكاديمية من أعضاء التدريس والباحثين التى تستطيع تقديم البحث العلمى وتسويق نتائجه اقتصادياً وتجارياً.

٧ – توفير الحرية الأكاديمية للباحثين فى الجامعة وتوفير معلومات دقيقة عن الباحثين العلميين فى كل جامعة فى شتى المجالات العلمية.

٨ - توفير قاعدة بيانات بكل جامعة للمراكز البحثية والأنشطة العلمية والأقسام والتخصصات الدقيقة التى يمكن بها التعرف على الخبرات الموجودة بالجامعة حتى يمكن إيجاد الترابط بين الجامعات والمؤسسات المختلفة.

ويمكن توفير أساس سليم لتطوير التكنولوجيا المحلية وذلك عن طريق:

- توفير تعليم جيد فى مراحل التعليم الجامعى ، وذلك بتجديد معايير الجودة فى كل جامعة .
- تقوية مراكز البحوث بعدة إجراءات مثل إعفاء الخامات والمعدات اللازمة للبحوث من الجمارك، لتخفيف الأعباء المالية ، ودعم الدولة للبحوث التى تحتاج إلى زمن طويل .
- اشتراط التفرغ الكامل للعاملين فى مراكز البحوث مقابل جدول مرتبات مجز ، مع تخلص الدولة من عبء تمويل تلك المراكز بنفسها وتحويلها تدريجياً إلى الإدارة التجارية وإلى التمويل عن طريق الصناعات المستفيدة ، والهيئات والمؤسسات الأخرى .
- تكثيف الاتصال بمراكز البحوث الأجنبية والدولية عن طريق تبادل الخبرات وشبكة معلومات متواصلة ، ودعوة الأساتذة الأجانب للإستفادة من خبراتهم .
- تحسين نظام المقاييس والمعايير المعمول بها وتوحيد الجهتين المسئوليتين حالياً عن نظام المقاييس فى مصر فى جهاز واحد مع رفع كفاءته وربط عمله باحتياجات السوق، وفى الوقت نفسه تشجيع الشركات المصرية على العمل بنظام الجودة لمنظمة المقاييس الدولية المعروفة بنظام "إيزو ٩٠٠٠" الذى يعتبر ضماناً عالمياً للجودة يساعد كثيراً فى تيسير التصدير للمنتجات المصرية.
- يجب أن يحظى التطور التكنولوجى ونقله من أوروبا ومن الولايات المتحدة الأمريكية باهتمام كبير فى أى مفاوضات تجرى مستقبلاً على نحو ما نجحت إسرائيل فى تحقيقه فى مفاوضات مماثلة مع الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية وكندا.
- معايشة البحث العلمى لقطاعات الإنتاج والخدمات حيث تتكامل المعرفة العلمية مع الخبرة العملية والمهارات التكنولوجية.

مراجع وهوامش الدراسة

١ - محمد فوزى عبد المقصود، "جامعة المستقبل فى مصر - تصور مقترح"، فى دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء ٤٩، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٤٩.

٢ – محيازيتون، "مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى ظل استراتيجية المادة الهيكلية الرأسمالية"، فى المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يونيو ١٩٩٧، ص١١٠.

٣ – محمود عباس عابدين، "رؤية لتطوير التعليم الجامعى المصرى"، فى التربية والتنمية، السنة السادسة، العدد ١٦، القاهرة، مارس ١٩٩٩، ص٢٩٩.

وللمزيد يمكن الرجوع إلى:

- مهنى غنايم، "تخطيط سياسة البحث التربوى ... مسئولية من؟"، المؤتمر السنوى الرابع عشر لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة، البحث التربوى: مفاهيمه – أخلاقياته – توظيفه، المجلد الثانى ٢٣ – ٢٤ ديسمبر ١٩٩٧، كلية التربية بالمنصورة ١٩٩٧م.
- سعيد إسماعيل على، " البحث التربوى ... إلى أين"، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة ، العدد ١٦، ، القاهرة، ١٩٨٩.
- سعيد إسماعيل على، "مستقبل البحث التربوى فى مصر"، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة ، العدد (٨٠)، ، القاهرة، ١٩٩٥.
- سيد احمد عثمان، " أزمة البحث التربوى بيننا، التربية المعاصرة، السنة التاسعة، العدد (٢٠) ، القاهرة، مارس ١٩٩٢.
- السيد سلامة الخميس، " المناخ العلمى بكليات التربية"، مكتبة نانس ، دمياط، ١٩٨٦م.

٤– على نصار، "الدراسات المستقبلية – المفهوم والأساليب والممارسات"، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧) ، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، يونيو ١٩٩٧ ، ص٢٣.

5 - George Gallipe Gr, & William proctor, “Forecast 2000”, William Monowarnol Company, Inc, New York, 1989, P.12.

٦ – طه تايه النعيمى، نعمان سعد الدين النعيمى، "آليات تسويق نتائج البحث العلمى لخدمة وتنمية المجتمع"، فى التعليم العالى والبحث العلمى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠م، ص١٥٥.

٧ – رمضان عيد، محمود عطا، "آليات الرابط بين البحث العلمى الجامعى والتنمية الاقتصادية" – دراسة مقارنة فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا وامكانية الافادة منها فى مصر، التربية والتنمية، السنة الخامسة، ع ١٣، القاهرة، مارس ١٩٩٨م، ص ١٥.

٨ - المرجع السابق ، ص ١٥٥.

٩ - سعد الدين عكاشة، "تمويل البحث العلمى فى الوطن العربى وسبل تنميته، فى التعليم العالى والبحث العلمى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين"، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠م، ص ٥٤.

١٠- وزارة التعليم العالى، المؤتمر القومى للتعليم العالى ١٣ – ١٤ فبراير ٢٠٠٠م، تقرير لجنة تطوير الدراسات العليا والبحث العلمى، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص٦٢.

١١- المرجع السابق، ص ١٥٣.

١٢- المرجع السابق، ص ١٦١.

١٣- المرجع السابق، ص ١٦٢.

١٤- المرجع السابق، ص ١٥٤.

١٥- المرجع السابق، ص ١٦٢.

١٦- عبد الرحمن أحمد صائغ، "نمو متطور شمولى لتقويم أداء الجامعات العربية أسلوب تحليل النظم كنموذج تقويمى فعال " ، فى التعليم العالى والبحث العلمى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٢٠٠٠م، ص ٢١٠.

١٧- محمد عزت عبد الموجود، من قضايا التعليم والتنمية، مستقبل التربية العربى، المجلد الأولى، العدد الأول، يناير ١٩٩٥م، ص ص ٦٧ – ٦٨.

١٨- ضياء الدين زاهر، "الدراسات العليا العربية – الواقع وسيناريوهات المستقبل"، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة، يناير ١٩٩٥م، ص ٢٩.

١٩- ريموند وسميلور وآخرون، "الجامعة الاستثمارية – دور التعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى تسويق التكنولوجيا والتنمية الاقتصادية"، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٣٥، اليونسكو، القاهرة، فبراير ١٩٩٣، ص ٩.

٢٠- أوسمو كيفين ، ورد يستورين ، "تطور سياسات التعليم العالى : ثلاثة أمثلة غربية" ، مستقبليات ، المجلد ٢١، العدد الثالث (٧٩)، اليونسكو، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٥١٢.

٢١- ريموند وسميلور وآخرون، مرجع سابق، ص ١١.

٢٢- جسير سرجيت سيينغ، "التعليم العالى والتنمية، تجربة اربعة بلدان فى آسيا"، مستقبليات، المجلد ٢١، العدد (٧٩)، اليونسكو، القاهرة، ص ٤٧٤، ١٩٩١.

٢٣- المرجع السابق، ص ٤٧٥.

٢٤- المرجع السابق، ص ٤٧٦.

25- Jon Wagner, "Social Contracts and university public service, the case of Agriculture and schooling," The Journal Higher Education, Vol.

26- 64, No. 6, Ohio State University Press, Ohio, 1993, p. 697.

٢٧- ضياء الدين زاهر، مرجع سابق.

٢٨- مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، اكتوبر ٢٠٠١.

٢٩- انطوان زحلان ، " التخطيـط التربوى والتحولات التقنية المعاصر " ، المجلة العربية للتربية ، المجلد (١٧)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، يونيو ١٩٩٧، ص١٦٦.

٣٠- سعد الدين عكاشة ، " تمويـل البحث العلمى فى الوطن العربى وسبل تنميته " ، مرجع سـابق ، ص ٥٥.

٣١- منير بشور، " أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط ووضع الاستراتيجيات التربوية فى البلاد العربية " ، المجلد (١٧)، العدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، يونيو ١٩٩٧، ص ٥٨.

٣٢- سعد الدين عكاشة، " التمويل واثره على حركة البحث العلمى فى المؤسسات العلمية العربية" ، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص ٦٨.

٣٣- المرجع السابق ، ص ١٥٠.

٣٤- انطوان زحلان، مرجع سابق، ص ١٦٥.

٣٥- وزارة التعليم العالى، المؤتمر القومى للتعليم العالى ، مرجع سابق، ص٥٦.

٣٦- ج. ب . اتكنسون، "اقتصاديات التربية"، ترجمة عبد الرحمن أحمد صائغ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٣، ص ٩٤.

٣٧- مراد صالح زيدان، " تمويل التعليم العام فى مصر فى ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة"، التربية والتنمية، السنة الثامنة العد (٢٠)، القاهرة، مايو ٢٠٠٠م، ص ٢٨٣.

٣٨- آمال العرباوى مهدى، " تأثير سياسة الاصلاح الاقتصادى على التعليم قبل الجامعى فى مصر – دراسة تحليلية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة ١٣، العدد الثالث، كلية التربية بشبين الكوم، ١٩٩٨، ص٢٨٧.

٣٩- فتحى درويش عشيبة، "الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعى، فى مصر دراسة تحليلية"، التربية والتنمية، السنة التاسعة، العدد (٢٢)، القاهرة، ابريل ٢٠٠١م، ص ١٩٥.

٤٠- المرجع السابق، ص ص ١٩٦ – ١٩٨.

٤١- محمد عبد الحليم، "المتطلبات التربوية من التعليم الجامعى فى بعض المتغيرات المحلية والعالمية"، التربية والتنمية، السنة الخامسة، العدد (١٣) القاهرة، ١٩٩٨م، ص ١٠١.

42- UNESCO , Statistical Year book 1999, Paris, UNESCO, 2000.

٤٣- محمد عبد الحليم ، مرجع سابق، ص ١٠٢.

٤٤- شاكر محمد فتحى وآخرون، "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات"، مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، المؤتمر السنوى الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية فى الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ يناير ١٩٩٣م، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ١٣٣.

٤٥- سعيد سليمان وكمال بخيت، "دور المنظمات غير الحكومية فى تدعيم استراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى"، تعليم الكبار وتحديات العصر، التقرير الختامى لمؤتمر الاسكندرية السادس فى الفترة من ٢٦- إلى ١٩٩٤/١١/٢٩، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦م، ص ١٥٦.

46- Perssonulla Britt, “The Importance of Functional literacy skills in A changing world” paper presented at the conference pedagogy and school & Eric, October 21-22/1994 p.2.

47- Ibid, P. 50.

٤٨- البنك الدولى، مؤشرات التنمية فى العالم، ٢٠٠٢م.

٤٩- مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، اكتوبر ٢٠٠١.

٥٠- سعد الدين عكاشة، " التمويل واثره على حركة البحث العلمى فى المؤسسات العلمية العربية" ، مرجع سابق ، ص ٦٨.

٥١- المرجع السابق، ص ٣٩.

٥٢- رمضان عيد ومحمود عطا ، مرجع سابق، ص١٢.

٥٣- سعاد بسيونى، ادارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير التعليم الجامعى فى مصر، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٠، الجزء ٣، ١٩٩٦، ص٤٠.

٥٤- كولين ، باور، "التعليم وسيلة ام غاية – نظرة فى تقرير ديلور وتأثيره على التجديد فى مجال التربية"، مستقبليات، المجلد ٢٧، العدد الثانى (١٠٢)، اليونسكو القاهرة، يوليو ١٩٩٧م، ص ٢١٧.

٥٥- عبد الفتاح تركى، "تكافؤ الفرص التعليمية"، مؤتمر رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسة والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ٢ – ٥ ابريل ١٩٨٤م، ص ص ١٢٨ – ١٢٩.

56- Halsey, A.H, "Social Mobility and Education", in Rubinstein, D.,ed., Education and Equality, pengamin, London, 1984, P. 108.

٥٧- منير بشور، مرجع سابق ، ص ٢٣.

٥٨- سوليداد بيريز وبيير ر.داس، "البحث التربوى"، مستقبليات، المجلد ٢٩، العدد ١١١، اليونسكو، القاهرة ، سبتمبر ١٩٩٩م، ص ٣٥٢.

٥٩- عبد الله بن عبد الرحمن المقوشى، "أساليب تقويم برامج الدراسات العليا فى بعض الجامعات الأمريكية"، فى اساليب تقويم برامج الدراسات العليا، الندوة الثانية بكلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٠ ، ص ص ١٤٥ – ١٤٩.

٦٠- المرجع السابق، ص ص ١٥٠ – ١٥٩.

٦١- ر. س. ميشلا، " البحث التربوى فى الهند"، مستقبليات، اليونسكو، المجلد ٢٩، العدد ١١١ ، القاهرة ١٩٩٩، ص ٣٦٩.

٦٢- بورجين ميتلشتراس، "تحديات جديدة امام التعليم والبحث فى ظل الاقتصاد الكوكبى "، مستقبليات ، اليونسكو، القاهرة، العدد ١١٩، المجلد ٢١، سبتمبر ٢٠٠١ ، ص ٤٩٥.

٦٣- ر. س. ميشلا، مرجع سابق، ص ٣٧٠.



أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت

د. فهـــد خلــف اللميـــع (*)
د. حمــــد بليــه العجمي (**)

المقدمة :

يعتبر الأبناء الثروة الحقيقية للأمم المتقدمة والنامية ، فهم عماد الأمة ورجال الغد وعليهم تقــوم الخطــط المســتقبلية ، فإن أحسنت تربيتهم ووجهت طاقاتهم التوجيه السليم نضجت الثمرة وطــاب قطفها. إن التطور العولمي والانفتاح المعرفي الحالي صاحبه درجة عالية من التعقيدات والتغــير بشكل يشير إلى أن الكثير من المعلومات التي نعلمهــا لأبنائنا الآن ستصبح خارج العلم في اللحظة التي يغادرون فيها المدارس (ديفيد جونسون وآخرون ١٩٩٥) !. لذلك يجب أن لا يكــون الــتوجه فقــط إلى مــاذا يتعلــم الطالب ؟ وإنما إضافــة إلى ذلك يجب الاهتمام بكيف يــتعــلم الطالــب ؟ مــن هــذا المنطق دعا كثير من التربويــين وحثوا على استخدام طــرق واستراتيجيات تدريسية تناســب طبيعة وحاجات الإنســان والمجتمع اليوم ، ولقد نادى المربون (Gilory1996,Mocperson 1995,Tyler 1949) والمنظرون للعملية التربوية بصورة عامة والمخططــون للمــناهج وطرق التدريس والمختصون بعلم النفس التربوي إلى ضرورة أن يهتم المعلمون أو يحاولوا الإجابة على التساؤلات الآتية قبل تدريسهم للمناهج الدراسية :

١ – ما الأهداف والغايات من تدريس المنهج ؟

٢ – ما المعلومات التي يحتويها هذا المنهج ؟

٣ – ما الطرق التدريسية التي سوف يستخدمها المدرس ؟ وهل سيراعي طبيعة الهدف وطبيعة التلميذ وحاجاته و طبيعة المفهوم الذي يدرسه ؟

٤ – ما الأساليب الناجعة لتقييم ما توصل إليه التلاميذ من دراسة المنهج ؟

(*) أستاذ مساعد بكلية التربية الأساسية – قسم المناهج وطرق التدريس .
(**) موجه بوزارة التربية – الكويت .

من الواضح تماماً أن هذه المطالبات والمقترحات من أهم أساسيات العمل التربوي ، ولعل ما يهمنا منها في هذا البحث هو التأكيد على أنه لا بد من تنوع أساليب التدريس لتناسب الهدف أو المهارة التعليمية المراد تحقيقها أو مساعدة الطالب للوصول إليها وتعزيزها وتنميتها .

وتحتل تنمية القدرة على التفكير أهمية خاصة من بين الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة لتحقيقها ، وذلك لأهميتها للإنسان في شتى مراحل حياته . حيث يعتبر التفكير الإبداعي من أهم أنواع التفكير لأن المبدعين هم أمل الأمة وهم القادرون على النهوض بذواتهم ومجتمعاتهم إلى أرقى درجات التقدم والرقي الإنساني .

ويعتبر التعلم التعاونى كما يراه التربويون من الطرق التعليمية التى تساعد المعلمين على تنمية المهارات الأساسية لعملية التفكير، حيث يعتبر التفكير الإبداعى من أهم مستويات التفكير التى يفترض أن تعزز وتنمى بين المتعلمين حيث يمثل التعلم التعاونى طريقاً مميزاً وعاملاً مساعداً للمعلم فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى عند الطلبة (Kagan,1988)، وذلك لطبيعة طريقة التعلم التعاونى التى تعزز من دافعية الطالب نحو الدراسة ونحو نظرته إلى الأمور وإعطاء الأحكام المختلفة والمتنوعة مما يثرى عملية التفكير وخاصة التفكير الإبداعى.

تكمن مشكلة الدراسة فيما يلي :

- من خلال خبرة الباحثين في التدريس فإن أغلب المدرسين يركزون في تدريسهم على طرق تقليدية في التدريس لتمرير معلومات الكتاب المدرسي للطلبة ولا يهتمون بتنمية القدرات التعليمية المهمة كالقدرة على التفكير الإبداعي ، وإنما ينصب تركيزهم على إكساب الطلاب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وحفظ واسترجاع المعلومات ، لذلك ينادي كثير من التربويين للالتفات إلى القدرات والمهارات التي تساعد الطالب على أن يكون ناجحاً في مجتمعه وفي دراسته المستقبلية كالتحدث والتفكير والتطبيق الخ، كما نادى كلي Kelly بأن يعطى الطالب الفرصة الكافية بأن يفكر ثم يتحدث ثم يعمل (Kelly, 1999 , p121) وكذلك Wragg الذي طالب بأن يكون التعليم وسيلة لتهيئة الجيل الحالي للمستقبل كما يسهل ويساعد الطلبة الذين يرغبون في إكمال تعليمهم (Wragg ,1996, p4).
- بالرغم من كثرة الدورات التدريبية والندوات العلمية للمعلمين في أثناء الخدمة التي تقوم بها وزارة التربية والمؤسسات التربوية الأخرى إلا أن هناك إغفالاً لإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تساعد المعلمين في محاولاتهم لتنمية الأنواع المختلفة للقدرات والمهارات التعليمية .

- ضـــعف التركـــيز فـــي مناهج التعليم العام على التفكير الإبداعي ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى (خالد المهندي ، ٢٠٠١) (أحمد عباده، ٢٠٠٠) أن من أهم معوقات التفكير الإبداعـــي عـــند الطلـــبة بالإضافة إلى الأسرة والمجتمع هو التركيز على استخدام الطرق التقليدية للتدريس .

- وقـــد اخـــتار الباحـــثان طـــريقة التدريس بالتعلم التعاوني كاستراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية التي يأمل الباحثان أن يكون لها دور فعال في تنمية التفكير الإبداعي لما تقوم عليه من مهام تعليمية تختلف عن طرق التدريس التقليدية .

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :

مـــا أثـــر اســـتراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلاب المستوى الثالث الثانوي – نظام المقررات في مادة التربية الإسلامية ؟

هدف الدراسة :

هدفـــت الدراســـة لمعـــرفة أثـــر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى طلاب المستوى الثالث في المرحلة الثانوية – نظام المقررات .

أهمية الدراسة :

تـــنطلق أهمية الدراسة من كونها الدراسة الأولى فى دولة الكويت (على حد علم الباحثين) الـــتى تدرس علاقة استخدام التعلم التعاونى بتنمية مهارات التفكير الإبداعى عند الطلبة بالإضافة إلـــى أنهـــا ســـتقدم للمسئولين عن العملية التعليمية والمدرسين بصورة خاصة أهمية التنوع فى استخدام طرق تدريسية تعكس الهدف المراد تحقيقه.

كمـــا أن هـــذه الدراســـة تدرس جانبا مهما يعكس الجانب الكيفى إن صح التعبير للعملية الـــتربوية حيـــث أن المهم ليس التركيز على الجانب النوعى للتعليم وإنما كيفية تطبيق النظريات والرؤى التربوية .

وحـــدود هذه الدراسة هو مجموع طلبة المرحلة الثانوية لمدارس المقررات بدولة الكويت. وبالتحديد طلبة الصف الثالث الثانوى الدراسى لمقرر ٤١ مشترك تربية إسلامية، وقد تم التطبيق فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٠١-٢٠٠٢.

فرض الدراسة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) والضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في درجة مهارة التفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة :

طريقة التعلم التعاوني :

عرفه ستيفن Stephen ١٩٩٢ بأنه : استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات ، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته ، وكل عضو في الفريق ليس مسئولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه ، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم ، وبالتالي يتحقق جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم .

الطريقة التقليدية :

هو ذلك الأسلوب الذي يكون فيه تنفيذ الدرس أحادي الجانب من قبل المعلم في تمرير مفاهيم الدرس مع عدم إعطاء دور إيجابي للطالب أثناء تنفيذ الدروس ويكون فيه المعلم هو محور عملية التعلم في إدارة الصف والضبط والتعزيز وتحديد مقدار التعلم وزمنه.

التفكير الإبداعي :

عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه ناتج يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة ، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم ، وللراشدين بأن يكون جديداً بالنسبة للمجال.

الإطار النظري للدراسة :

التعلم التعاوني :

يرى ديفيد جنسون وآخرون أن التعلم التعاوني co-operative Learning هو الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب بعضهم مع بعض لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم بعضا إلى أقصى حد ممكن ، وأضافوا : يأخذ الطلاب بالاشتغال على العمل حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح . (ديفيد جونسون وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص ١: ٥) .

ويرى محمد نوح (١٩٩٣) أن التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يعمل فيه التلاميذ سوياً في مجموعـات صـغيرة ، فيقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم ، ويعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديمية مشتركة ومحددة. (محمد نوح ، ١٩٩٣ ، ص١٤).

ويـرى سـتيفن Stephen ١٩٩٢ أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعـات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات ، يمارسون أنشـطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته ، وكل عضو في الفريق ليس مسئولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه ، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم ، وبالتالي يتحقق جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم.

ويـرى عـايد الهـرش ومحمد مقداد ، ٢٠٠٠ أن التعلم التعاوني يقوم على مجموعة من الأسـس كالاهـتمام بالمشاركة الإيجابية وتفاعل الطالب داخل المجموعة ، وتنمية روح التعاون الجماعـي بين الطـلاب . ويتطلب تفاعل الطلاب داخل كل مجموعة أن يسـاعد بعضهم بعضاً فـي إنجاز النشاطات التعليمية ، وتقبل الآراء ، وأن يكون كل طالب في المجموعة مسئولا عن عملـه وعـن عمـل زملائه في المجموعة ، مما يساعد على الفهم وتثبيت المعلومة لديهم. ومن المعروف أن الأسلوب التعاوني يجعـل المعلم مشـرفاً وموجهاً داخل الموقف الصفي ويمكنه من متابعة ٥-١٠ مجموعات بدلا من متابعة ٣٠ أو ٤٠ طالباً .

* **أهمية التعلم التعاوني :**

أكـدت الدراسـات الميدانـية مدى الفائدة الكبرى التي تعود على التلاميذ جراء استخدام اسـتراتيجية الـتعلم التعاونـي ، حيث يصبح الطلاب أكثر تقديراً لذواتهم وحباً لزملائهم ، كما يمتلكون روح الإيثار ، حيث يسعى كل منهم إلى مساعدة الآخرين في تحقيق هدف ما، وهذا مما يعضد جهودهم بالفكر والرأي والأداء ويتعاطف معهم في حالات التعزيز. وهذا ما يعكس مفهوم الشعور الجماعي لتحمل المسئولية الاجتماعية والفردية. ومن الفوائد التي تعود على الطلاب أيضاً الـنمو المعرفي الاجتماعي عن الحياة والآخرين والعمل الجماعي ، كما يسهم التعلم التعاوني في نمـو التفكـير الناقد ، ونمو القدرات الاتصالية اللغوية وغيرها (مصطفى عبد السميع وسميرة السيد ، ١٩٩٥) (ديفيد جونسون وآخرون ، ١٩٩٥) (إبراهيم القاعود ، ١٩٩٥) .

مـن هنا فإن إدخال التعلم التعاوني في مدارسنا لا يهدف فقط إلى اكساب الطلاب الجانب التحصـيلي فحسـب بل ويهدف كذلك إلى إستثارة طاقاتهم وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية التي يستطيعون عن طريقها التعامل مع المواقف الحياتية اليومية .

*** المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني :**

١- التبادل الإيجابي للمنفعة: حيث يؤمن الطلبة بأنهم ينجحون في تحقيق الهدف معاً ، أو يخفقون معاً وهذا يساعد على تعزيز الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة.

٢- التفاعل المنتج المباشر: هو تفاعل متمثل في تشجيع كل فرد داخل المجموعة لجهد الآخرين لإنجاز أهداف المجموعة.

٣- المسئولية الفردية: إذ يتعلم الطلبة معاً ، حيث يعتبر الفرد مسئولا عما يعهد إليه من أعمال.

٤- المهارات الاجتماعية: حتى يؤتي التعلم التعاوني ثماره ، فلابد أن يتوفر لدى الطلبة داخل المجموعة أهداف واضحة ، ووسائل اتصال جيدة بين المشاركين ، وتوزيع الأدوار ، ثم العمل بروح الفريق.

٥- أسلوب معالجة أعمال المجموعة: لابد أن يلاحظ المعلم أن أعضاء كل مجموعة يعملون معاً، ويلاحظ أيضاً مدى تقدمهم في تحقيق الأهداف ، وذلك في جو اجتماعي فعال. (ملكة صابر ١٩٩٩) (نبيل أحمد عبدالهادي ، ٢٠٠٠).

*** استراتيجية التعلم التعاوني :**

تتعدد طرق وآليات القيام بطريقة التعلم التعاوني إلا أنه يمكن تحديد أهم ملامحها فيما يلي: (محبات أبوعميرة ، ١٩٩٧) (ديفيد جونسون وأخرون ١٩٩٥) (أحمد النجدي، ١٩٩٦، ١٢٤) :

١- تشكيل المجموعة :

في هذه الخطوة يعمل التلاميذ معاً في مجموعة ، ليكملوا منتجاً واحداً يخص المجموعة ويشاركون في تبادل الأفكار ، ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة للموضوع .

تحدد الأهداف التعليمية التي من المتوقع أن يحققها التلاميذ بعد دراسة أحد الموضوعات المزمع دراستها ، ويوزع التلاميذ على مجموعات صغيرة بحيث يتراوح عددها ما بين (٣-٥) تلاميذ ، ثم يوجه التلاميذ على شكل دائرة حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والانسجام بينهم أثناء تعلم المادة المزمع دراستها .

تحدد المهام التي سوف يتعلمونها في ضوء الأهداف التعليمية التي وضعت مسبقاً ، وتحدد أيضاً الخبرات السابقة (المفاهيم – العلاقات – النظريات ذات العلاقة بتعلم الموضوع الجديد) .

٢- عمل التلاميذ في فرق :

تدرس كل مجموعة موضوعاً معيناً يستغرق زمن الحصة الدراسية ، بحيث يساعد بعضهم بعضاً ، ويتعلمون معاً ، وفي نهاية الحصة الدراسية تقدم لهم أسئلة فردية يجيب عليها كل عضو مـــن أعضاء كل فريق شريطة أن تكون هذه الأسئلة بمثابة تطبيق على الموضوع الذي تم تعلمه في القسم الأول ، وفي هذه العملية يحدث التنافس الفردي.

٣- التنافس الجماعي :

يقصد بهذه الخطوة إحداث التنافس بين الأفراد داخل المجموعات ، وذلك من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ، ثم تصحح إجابات كل مجموعة ، وتعطى الدرجة بناء على إسهامات كل عضـــو فـــي الجماعـــة ، بحيـــث تعتبر الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات بين المجموعات.

٤- . الاستقصاء التعاوني :

يوجـــه المعلـــم التلاميذ إلى المصادر المتنوعة ، ويقدم لهم الأنشطة الهادفة بحيث يشترك الطلاب في جمع المعلومات في صورة مشروع جماعي ، ثم يكلف كل فرد في المجموعة بمهام معينة ، ثم يحلل التلاميذ المعلومات ، ويتم عرضها في الفصل .

وخلال هذا الاستقصاء التعاوني يقيّم التلاميذ أنفسهم ، حيث تقيم المجموعات بعضها بعضاً تحت إشراف المعلم.

٥- التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة :

يقوم المعلم بتجزئة الموضوع الواحد إلى موضوعات ومهام متفرعة ، ثم يوزعها على كل مجموعـــة أو كل عضو ويطلب من كل طالب تعلم جزء معين من الموضوع المراد دراسته في الموقـــف التعليمـــي ، ثـــم يقوم كل طالب بتعليم ما تعلمه لزميله ، وهذا يولد الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلاب.

٦- ألعاب ومسابقات الفرق :

يقـــوم المعلـــم بتقســـيم التلاميذ إلى فرق دراسية تتكون كل مجموعة من (٣-٤) أعضاء يدرســـون الموضـــوع أو الوحـــدة المقترحة معاً ، ثم يقوم المعلم بتقسيمهم مرة أخرى بناء على تحصيلهم ، ويقيم تسابقاً بعد ذلك بين كل ثلاثة أو أربعة تلاميذ متجانسين من حيث التحصيل في الوحدة والموضوع الذي سبق دراسته ، وتتيح هذه الطريقة للتلاميذ الانتقال من فريق إلى آخر في ضوء نتائج المسابقات.

٧- التنافس الفردي :

تعـتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، ويحدث التنافس بين أعضاء كل مجموعة ، بحيث يريد كل عضو أن يحصل على المركز الأول في الموضوع المراد دراسته.

ويمكـن تحديـد دور المعلم في طريقة التعـلم التعاوني في النقـاط التالية : (نبيل أحمد عبد الهادي ، ٢٠٠٠. أحمد النجدي ، ١٩٩٦).

١. تهيئة الظروف للعمل التعاوني ومساعدة الطلاب على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية.

٢. يعد المعلم الأدوات والوسائل اللازمة لعمل المجموعات.

٣. يعطي المعلم نشاطاً جماعياً ، يزود به التلاميذ بالتوجيهات المناسبة قبل البدء بالعمل ضمن المجموعات الخاصة بهم ، حيث يثير وعيهم ببعض المشكلات التي تصادفهم.

٤. تقديم بعض الخطوات الإرشادية للتعامل بين أعضاء المجموعة .

تعقيباً على ما سبق عرضه يرى الباحثان أنه يمكن تحديد بنية التعلم التعاوني فيما يلي:

١- يقوم على المشاركة الجماعية والتي ينتج عنها المسئولية الاجتماعية (وتتمثل في استشعار الفرد وتحمله لمسئولية الجماعة التي يعمل معها).

٢- يقـوم على التنافس المحمود والذي ينتج عنه المسئولية الفردية وهي التي يقدر فيها الفرد دوره الإيجابي في الجماعة .

٣- تقوم على المعلم الفعال الذي يقوم بالتخطيط والإعداد والتنظيم والمتابعة والتقويم والتوجيه والإرشـاد وتهيـئة المـناخ المناسب للطالب الذي يتسم بالحرية من خلال الحوار وتبادل الأراء، ومنح الطالب الثقة بنفسه وبقدراته ، وتشجيعه على إعمال الفكر .

وقد استخدم الباحثان الإجراءات السابقة فى تطبيق استراتيجية التعلم التعاونى.

التفكير الابداعي :

* تعريف التفكير الإبداعي :

يرى محمود غانم (١٩٩٥ص ٢٠٠) أن التفكير هو عملية نفسية تتألف من تكوين فرضي يستدل عليه من مجموعة من المتغيرات المتوسطة مثل التجريد والتعميم والتصنيف ، والتي تظهر أثارها على بعض السلوك مثل الحكم والتفكير الناقد وسلوك حل المشكلة .

ويــرى عبد الناصر فخرو (١٩٩٨ص ١٥) أن التفكير عملية كيميائية وعصبية ونفسية مــتداخلة ومــتلازمة تحدث للفرد عند تعرضه لخبرة جديدة ، فيدمجها بخبرته السابقة كي يكون مفهومها للتعامل مع المعطيات الحالية أو المستقبلية.

ويرى فيصل يونس (١٩٩٧ص:٧٧-٨١) أن التفكير الإبداعي هو تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى أن تؤدي إلى نتائج إبداعية ذات أصالة وطلاقة ومرونة.

ويــرى أحمد عبادة (٢٠٠٠ص٨٦) أنه العملية التي ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطــار المعرفــي الــذي لديــنا (الإطار التقليدي) سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر أم المعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار.

ويصــف فهد اللميع (٢٠٠٠ ص ١١٨) أن التفكير الإبداعي هو نمط من التفكير يتصف بالخلق والإيجاد ؛ بعكس ما يسمى بالتفكير التقليدي الذي يتسم بترديد أفكار وأقوال الآخرين .

يــرى خــالد المهــندي وآخرون ٢٠٠١ أن الأطفال ذوى الأصالة في تفكيرهم هم من يدركــون علاقات ويفكرون في أفكار وحلول تختلف عما يفكر فيه زملاؤهم في الفصل ، وكثير من أفكارهم تثبت فائدتها.

ويــرى الباحثان أن التفكير الإبداعي عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه نــاتج يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة ، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم ، وللراشدين بأن يكون جديداً بالنسبة للمجال.

ويؤكد الباحثان على أهمية التفكير الإبداعي بصفة عامة في العملية التعليمية بصفة خاصة ويتطلب تحقيقه أثناء العملية التعليمية ما يلي :

١- أن يســتخدم المعلــم طــرقاً تدريسية تناسب وتساعد وتنمي القدرة على التفكير الإبداعي ، ويعطي بالتالي الطلبة فرصة من خلال هذه الطرق للمشاركة في تنفيذ الدروس بفعالية .
٢- أن يحــتوي الكــتاب المدرســي الخاص بالطالب على بعض المواضيع التي تشجع الطلبة وتساعدهم على تنمية هذه المهارة .
٣- أن يستخدم المعلم أساليب متنوعة لتقويم وقياس هذه المهارة عند الطلبة .

- **خصائص التفكير المبدع :**

يرى محمود غانم ١٩٩٥ وعبد الرحمن عيسوي ١٩٩٠ أن من أهم ما يتصف به التفكير الابداعي هو أن :

- الإبـــداع خاصـــة يمكن أن توجد عند كل الناس ولكن بدرجات متفاوتة ، ولهذا فمن الممكن قياسه وتحديد درجات وجوده في الآخرين.
- التفكير المبدع تفكير افتراضي له أكثر من حل ، يبحث في اتجاهات مختلفة.
- ومن خواص الإبداع أنه متقلب بمعنى أن الأشخاص المبدعين يختلف أداؤهم من وقت لآخر.
- النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة .
- العملية الإبداعية في جوهرها ضرب من ضروب التحرر من قيود الزمان والمكان.
- الإبداع لا يمكن أن يكون محاكاة للطبيعة أو تصويراً لحقائقها ووقائعها وأحداثها ، وإنما هو خلق شيء جديد ، ولكن ليس من الضروري أن تكون جميع عناصر الشيء المبدع جديدة كل الجدة ، وإنما قد يكون الإبداع عبارة عن تأليف جديد أو تصوير جديد لأشكال قديمة.

*** مهارات التفكير الإبداعي :**

يذكـــر مصـــري حنورة ١٩٩٧ و خالد المهندي وآخرون ٢٠٠١ أن هناك ثلاث قدرات تمثل في مجموعها التفكير الإبداعي هي:

١ – الأصالة :

تعتـــبر مـــن أهـــم القـــدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي وتعني السير في إنتاج الجديد غير المكرر، كما يقصد بها الابتعاد عن المألوف والشائع في إنتاج الأفكار .

٢– الطلاقـــة :

وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموقف، وفي فترة زمنية محددة ، وتعتمد الطلاقة على الإنتاج الوفير للأفكار ، وهناك أربعة عوامل للطلاقة هي:

(أ) الطلاقة اللفظية لإنتاج أكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها خصائص معينة (مثلاً ذكر الأسماء أو الأماكن التي تبدأ بحرف ع).

(ب) طلاقة التداعي : أي تداعي الأفكار المرتبطة بفكر ما.

(ج) الطلاقـــة الفكـــرية (ذكر أكبر عدد من الأفكار في زمن معين). كالقدرة على تقديم تفاصيل منظمة لخطة ما أو لموقف ما.

(د) الطلاقة التعبيرية : أي إنتاج أكبر عدد من الجمل ، ويشار إليها بالقدرة على التفكير السريع وصياغة الأفكار في عبارة مفيدة .

٣- المرونة :

ويقصـــد بهـــا القدرة على تغيير الوجهة العقلية في التفكير أو التنويع في الأفكار ، وتعدد زوايا النظر للمشكلة وإنتاج مداخل مختلفة لدراستها ، وهناك عاملان للمرونة هما :

(أ) المرونة التكيفية :

وهـــي قـــدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معيـــنة ، ويمكـــن أن ننظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي فالشخص المرن (من حيث التكيف العقلي) مضاد للشخص المتصلب عقلياً.

(ب) المرونة التلقائية :

وهـــي القـــدرة علـــى إنـــتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختـــبار علـــى أن تكـــون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة ويتم قياس هذه القدرة باختبار الاســـتخدامات غـــير المعـــتادة لشيء معين مثل استخدام الصحيفة في آلاف الأشياء غير مجرد قراءتها.

*** خصائص المبدع :**

توصـــل يوســـف قطامي (١٩٩٠ ص: ٦٦٦-٦٦٧) إلى عدة خصائص للمبدع من أهمها المرونة والاستقلال والمثابرة ، الاهتمامات المتنوعة ، الاندفاعية ، التنافس ، الرغبة في التقصي والاستكشاف ، حب الاستطلاع والاستفسار ، مرونة التفكير والثقة بالنفس ، سرعة البديهة وتعدد الأفكار ، القدرة على التحليل والتركيب.

ويـــرى مصـــري حنورة (١٩٩٧ص ٢٢) أن من أهم ما يميز المبدعين على وجه العموم أنهـــم يمـــيلون إلى تفضيل المركب على البسيط بمعنى أنهم يستجيبون للمثيرات أو الموضوعات المعقدة والخصبة ، كما يتميزون بخصوبة الخيال والقدرة على التحرر من الواقع المحيط بهم.

*** بعض الطرق والأساليب في تنمية التفكير الإبداعي :**

إن أعظـــم الخسائر في مصادر الثروة البشرية تتمثل في الأفراد المبدعين الذين لا يجدون البيئة المناسبة والمشجعة لما لديهم من تفكير إبداعي.

يذكر ممدوح الكناني (١٩٩٠ص:٢٦٧،٢٦٦) أن من البرامج التي تنشط التفكير الإبداعي ما يلي :

١ - برامج تنمية القدرة على استكشاف المشكلات وتستهدف إلى استثارة حساسية الفرد للمواقف والأحداث والأشياء التي تنطوي على مشكلات تتطلب الحل.

٢ - برامج التدريب على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، وتقوم على إمداد الفرد بالخبرات والمهارات المختلفة ، من خلال مجموعة متنوعة من أساليب وطرق الحل الإبداعي للمشكلات.

٣ - البرامج التي تستهدف إعداد الأفراد وتنمية مهاراتهم في التأثير على الآخرين لتقبل أفكارهم الإبداعية ، أو تشجيعهم ومساندتهم لهذه الأفكار.

٤ - البرامج التي تسعى إلى توعية الأفراد بطبيعة السمات الوجدانية والدافعية التي يمكن أن تيسر أو تعوق العملية الإبداعية ، والطرق التي يمكن بها التقليل من الآثار السلبية لهذه الخصائص.

ويرى الباحثان أن البيئة التي يعيش فيها الفرد تعتبر من أهم العوامل المساعدة في تنمية الإبداع ، وخاصة البيئة الأسرية ومجتمع الفرد مع عدم إغفال أهمية ما لدى الفرد من استعدادات وقدرات وخصائص ودوافع واتجاهات ، وتلعب المدرسة دوراً كبيراً في تنمية الإبداع سواء بتنمية قدرات الفرد الشخصية أو بتهيئة وتسهيل الظروف أمامه ، لذلك فإننا في هذا المقام سنركز على البيئة المدرسية.

• دور المدرسة في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي :

تؤكد عديد من الدراسات على أن تنمية القدرة على التفكير الإبداعي تتطلب بيئة تتميز بالحرية والأمن النفسي حيث تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تنمية التفكير الإبداعي ، وفيما يلي عرض للدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة:

- مراعاة السمات النفسية والشخصية للأطفال المبدعين.
- إعداد برامج لتنمية القدرات الإبداعية.
- استخدام الأسئلة التباعدية.
- توفير البيئة المليئة بالمثيرات.
- تعليم الطلاب استخدام قدراتهم وإمكانياتهم الداخلية لحل المشكلات التي تواجههم.
- توفير الوقت الكافي للتفكير وتنمية الخيال.
- إعطاء الطلاب فرصة كافية للتفكير وتنمية الخيال.

- ينبغـــي أن يعـــرف المعلمون المقصود بالإبداع وطرق قياسه ، وخصائص المبدعين وكيفية التعامل معهم.
- يـــرى تورنـــس أن المـــبادئ الخمسة التي يمكن أن يستخدمها المعلم في تدريب تلاميذه على الابتكار هي: احترام أسئلة التلميذ، احترام خيالات التلميذ التي تصدر عنه، أن يظهر للتلاميذ أن لأفكـــارهم قيمة ، السماح للتلاميذ بأداء بعض الاستجابات دون التهديد بالتقويم الخارجي لها ، ربط التقويم ربطاً محكماً بالأسباب والنتائج. (في محمود غانم ، ١٩٩٥، ص٢٢٥).
- يجـــب أن يكـــون المناخ المدرسي مهيئاً للجميع بأن يعملوا بكامل طاقاتهم ، وأن يكون مناخاً ديمقراطياً صالحاً لتطوير عناصر الموهبة والإبداع لدى الجميع.(فتحي جروان ، ١٩٩٩،ص ٣٧٦).

الدراسات السابقة :

اهتم الباحثون في علم التربية و التعليم بدراسة و تكشف طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلميـــن وأثرها في تنمية المهارات التعليمية المطلوبة. وقد دلت الدراسات على أن التدريس أو اســـتخدام الاستراتيجيات التعليمية غير التقليدية كطريقة التعلم التعاوني من خلال المجموعات لها أثـــر كبير وفعال في تنمية تلك المهارات التعليمية. و قد تناولت معظم تلك البحوث و الدراسات أثـــر طريقة التدريس بالتعلم التعاوني في التحصيل الدراسي عند الطلبة (ملكة صابر ١٩٩٩ ، فاضـــل خليل ابراهيم ١٩٩٩، أحمد النجـــدي ١٩٩٦، أبراهيم القاعود ١٩٩٥، رافع الزغلول و عـــبد الله عبابـــنة ١٩٩٨، عفـــاف حمـــاد ١٩٩٩، محرز الغنام ٢٠٠٠،Mattingly 1991 ، Lampe1992 ...الخ).

كمـــا أن هناك دراسات تناولت مهارات تعليمية أخرى كدراسة فوزية أبا الخيل(٢٠٠١) حول فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجـــاه نحـــوه. و دراســـات أخرى متنوعة، على سبيل المثال دراسة حول اكتساب مهارات الـــتذوق الأدبـــي (محمد سالم ١٩٩٨) وحول اكتساب الطلاب مهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها (عايد الهرش ومحمد المقدادي ٢٠٠٠).

وقـــد لاحـــظ الباحـــثان نـــدرة الأبحاث المتعلقة تعلقاً مباشراً باستراتيجية التعلم التعاوني وعلاقته بتنمية مهارة التفكير الإبداعي. وفي حدود علم الباحثين لا توجد إلا بعض الدراسات التي تدور حول هذه الفكرة :

دراســة ديفيد جونسون وآخرون (١٩٩٥) أثبتت أن التدريس بالتعلم التعاوني قد ساعد في تنمية مهــارات التفكير عــند الطلبة . وأن التعلم التعاوني يزيد من نجاح الأعضاء ويكون من خلال ما يلي:

١- تقديم و تلقي المساعدة المتبادلة.
٢- تبادل المصادر و المعلومات.
٣- تقديم و تلقي تغذية راجعة عن التقدم الاكاديمي.
٤- تحــدي تفكير بعضهم بعضاً ، فالنقاش الفكري يزيد من حب الاستطلاع و الدافعية للتعلم و اعادة النظر في المفاهيم التي يعرفها الفرد واتخاذ قرارات سليمة و فهم للمشكلة التي ينظر فيها .
٥- التأثير المتبادل في تفكير وسلوك بعضهم بعضا.

كمــا أكــدوا مــن خلال مقارنة التعلم التعاوني بالتعلم الفردي والتعلم التنافسي أن التعلم التعاوني يؤدي إلي تحقيق زيادة في:

١- استخدام مهارات التفكير العليا و التأمل.
٢- قدرة الطلبة علي توليد أفكار جديدة واستراتيجيات وحلول يتوصلون إليها بمفردهم.
٣- الاتجاهات الايجابية تجاه المادة التي يتم تعلمها.

وبحث خالد المهندي وآخرون (٢٠٠١) بدراسة حول معوقات التفكير الإبداعي في مراحل التعلـيم العام كما يدركها المعلمون بدولة الكويت ، وقد صنفوا هذه المعوقات إلى ثلاثة محاور ؛ المحــور الأول : معوقــات التفكــير الإبداعي المتعلقة بالأسرة ، في حين تضمن المحور الثاني المعوقات المتعلقة بالمدرسة، بينما تضمن المحور الثالث المعوقات المتعلقة بالمجتمع . وقد أثبتت دراستهم أن من أهم المعوقات المتعلقة بالمدرسة هي : اعتماد المعلمين على الأسلوب التقليدي في الــتدريس كــالحفظ والاسترجاع وعدم استخدام المعلم للأساليب الأخرى كالحوار والمجموعات والمناقشة داخل غرفة الصف .

أمــا جريــن و كيفج، Green & Kivg ١٩٩٠ فقد قاما بدراسة للتعرف على أثر التعلم التعاونــي فــي تنمــية مهارات التفكير الناقد والكتابة وقد دلت نتائج الدراسة على فاعلية التعلم التعاوني في إكساب وتنمية مهارات التفكير والكتابة (ص ٤٦٢ - ٤٧٠)..

كرســتين Lee, Christine and others (١٩٩٧ص ١٦) فــي ورقة مقدمة للمؤتمر الدولــي حــول التفكــير تتبع جميع الأبحاث التي تناولت علاقة التفكير الإبداعي بطريقة التعلم التعاوني وأقر بالحقيقة التالية " أعتقد ، وبناء على الأفكار والمعلومات المجموعة في هذه الورقة بالإضافة إلى خبرتنا كمعلمين ومتعلمين بأن التعلم التعاوني يعزز ويدعم تلك البيئة التعليمية التي تشــعر التلامــيذ وتشجعهم ليعملوا على تنظيم ونمو التفكير بشتى أنواعه ، كما أوصوا وطالبوا بالحاجة الملحة لتتبع أثر طريقة التعلم التعاوني على تنمية مهارة التفكير الإبداعي .

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الشعب التي تدرس مقرر ٤١ مشترك تربية إسلامية ، وقد تــم اختــيار هذا المقرر بطريقة عشوائية من بين مقررات التربية الإسلامية والبالغ عددها تسع مقررات .

بعــد ذلك تم اختيار شعبتين من شعب المقرر السابق من بين ثلاث شعب بطريقة عشوائية أيضـــاً ، وقد اعتمد الباحثان على التوزيع العشوائى دون النظر إلى المستوى الثقافى والاجتماعى للطلــبة حيــث أن المجتمع الكويتى متجانس ثقافيا واجتماعيا نظرا لصغر حجمه والبيئة الواحدة المشــتركة فــى خصائصها ومميزاتها. وقد بلغ عدد طلاب كل شعبة ٢٤ طالباً، بحيث بلغ عدد الطــلاب فــي الشعبتين ٤٨ طالباً كونوا عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ فــي مــدارس نظــام المقررات للبنين في دولة الكويت ، وقد تم اختيار ثانوية القرين- مقررات قصدياً وذلك للسببين التاليين :

١. كون أحد الباحثين يعمل مدرس أول لمادة التربية الإسلامية في نفس المدرسة .
٢. حسن العلاقة التي تربط الباحثين بإدارة المدرسة ، مما يسهل إجراء التجربة .

أداة الدراسة :

- مقياس القدرة على التفكير الإبداعي : إعداد : عبدالسلام عبد الغفار (١٩٦٥).

يــتكون هذا المقياس من ثلاث اختبارات (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ، وتعتبر هذه الاختبارات من النوع المفتوح حيث يترك للممتحن الحرية في كتابة الإجابات التي تعن له ، حيث يتفق هذا مع طبيعة العوامل المقاسة .

وقد أجري صدق وثبات الإختبار عند معده الأصلي على عينة من طلاب المدارس الثانوية بمحافظـــة القاهـــرة بلغ عدد أفرادها ١٢٠ طالباً ، وحسب ثبات الاختبار بطريقتي إعادة التطبيق لإختبار الطلاقة حيث بلغت(٠,٦٦)، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ اختبار الطلاقة(٠,٧٥) وبلغ اختبار المرونة(٠,٦٩) وبلغ اختبار الأصالة (٠,٨٠)

وحسب صدق الاختبار بطريقتين هما :

أولاً : الصـــدق المنطقي :وذلك بتحليل العامل المقاس ثم تحليل محتويات الاختبار المصمم لقياس هـذا العامل ، ومعرفة مدى صدق الاختبار في قياس ما وضع لقياسه ، وأخذ آراء مجموعة من المحكمين المختصين في ذلك .

ثانياً : العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي واختبار التفكير الابتكاري (المرونة ، الطلاقة ، الأصالة) وقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) .

ثبات وصدق الاختبار على الثقافة الكويتية :

قـــام الباحثان بحساب ثبات وصدق جديدين للاختبار على البيئة الكويتية بعينة قوامها ٥٠ طالباً من المرحلة الثانوية .

وقد استخدم الباحثان الطريقتين التاليتين :

أولاً : اســـتخراج معامل ألفا Alpha لكل اختبار على حده (الطلاقة – المرونة – الأصالة) ثم استخراجه للاختبار (مقياس القدرة على التفكير الابداعي) بشكل كلي، والجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم (١)

معامل ألفا Alpha للدرجة الكلية لكل اختبار على حده (الطلاقة – المرونة – الأصالة) ولدرجة الكلية لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي

نوع الاختبـــــــار	معامـــــــل ألفا
الطلاقـــــة	٠,٦٧٣
المرونـــــة	٠,٦٤٤
الأصالـــــة	٠,٦٠٢
الدرجة الكليـــة	٠,٧٢٣

ثانياً : التجزئة النصفية لكل اختبار على حدة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) ثم استخراجها للدرجة الكلية لاختبار (مقياس القدرة على التفكير الإبداعي) ، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٢)

معامل التجزئة النصفية لكل اختبار على حده (الطلاقة – المرونة – الأصالة)

والدرجة الكلية لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي

نوع الاختبار	معامل ألفا للنصف الأول	معامل ألفا للنصف الثاني	معامل إرتباط سبيرمان – براون بين النصفين
الطلاقة	٠,٧١٠	٠,٥١٢	٠,٦٥١
المرونة	٠,٦٠١	٠,٤١١	٠,٦١٣
الأصالة	٠,٦٣٢	٠,٦٣٩	٠,٥٩٤
الدرجة الكلية	٠,٦٥٣	٠,٦١٠	٠,٦٩٧

وبالنسبة لصدق الاختبار فقد استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي والذي يعني مدى ارتباط درجة الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يبين معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس .

جدول رقم (٣)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإبداعي

البعد	معامل الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٦٥٨	٠,٠٠١
المرونة	٠,٧١٥	٠,٠٠١
الأصالة	٠,٦٣٥	٠,٠٠١

إجراءات الدراسة :

١- استمرت التجربة لمدة فصل دراسي كامل .

٢- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي عند بدء التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في التفكير ، حيث تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار القبلي .

جدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	١٢٠,١٦	٣٥,٠٠	٠,٠٨٧	٠,٩٣١
الضابطة	٢٤	١١٨,٨٣	٣٩,٨٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان قبل بدء التجربة .

٣- راعى الباحثان أن يدرس لكلتا المجموعتين معلم واحد هو أحد الباحثين لضمان دقة التجربة والنتائج ، وأجريت التجربة لمدة فصل دراسي كامل ، حيث درست المجموعة الضابطة بطريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على المعلم كمحاضر مع بعض المشاركة البسيطة من الطلبة . ودرست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني التي قسمت فيها العينة عشوائياً إلى أربع مجموعات فرعية تتكون كل منها من ستة طلاب ، بحيث يرأس كل مجموعة فرعية طالب ، وكذلك اختيار طالب آخر لتسجيل المعلومات (يكون سريعا في الكتابة وصياغة المعلومات) التي يتم مناقشتها ، في حين يتعين دور طالب ثالث للتأكد من فهم زملائه والتوسع في الإجابة . ويتحدد دور رئيس كل مجموعة بتوجيه المجموعة ومتابعة أعمالها وإعطاء ملخص عام عن الموضوع الذي تمت مناقشته من قبل المجموعة . ويتم تبادل الأدوار بين طلاب المجموعة كل أسبوعين متبعين فى ذلك إجراءات وخطوات التعلم التعاونى التى سبق أن ذكرت فى الإطار النظرى .

٤- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي بعد مرور فصل دراسي كامل من التدريس على المجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .

٥- نظراً لصعوبة تصحيح اختبار التفكير الإبداعي بحيث قد تؤثر فيه الأحكام الشخصية فقد عرض الباحثان أوراق اختبار عشرة طلاب على ثلاثة مصححين تم تطبيقهم للاختبار من قبل في دراسات سابقة، بحيث صحح أحد الباحثين وكل من المصححين الثلاثة على حدة،

ثـم أدخلـت نـتائج التصحيح في الحاسب الآلي ومن ثم تم استخراج معاملات الارتباط (بيرسون) لتقديرات المصححين [1] وكانت كالتالي :

جدول رقم (٥)

المصححون	الأول	الثاني	الثالث
الثاني	٠,٩٩	–	–
الثالث	٠,٩٨	–	–
الرابع	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٨

ويلاحـظ أن معاملات الارتبـاط بين المصححين عالية جداً وتكاد تكون متسـاوية نظراً لأن جمـيع المصـحين قد تدربوا مسـبقاً على تصحيح هـذا الاختبار على يد الأستاذ الدكتور سـيد خـير الله مـن جامعـة الخليج العربي، وبالتالي انعكس أثر التدريب السابق على درجات المصححين .

٦. تـم استخدام برنامج الحزمة الإحصائيـة Statistical Package for Social Science (SPSS) لإدخال بيانـات الدراسة وتحليلها وفقا لبعض العمليات الإحصائية لهذا البرنامج.

النتائج وتفسيرها :

قام الباحثـان باختبار صحة فرض الدراسـة والذي مؤداه : توجد فروق دالـة إحصائيا بيـن المجموعتيـن التجريبـية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) والضابطة (التي درست بالطـريقة التقلـيديـة) فـي درجـة نمو القدرة على التفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبيـة .

تم استخدام اختبار (ت) T-Test للكشف عن الفروق بين المجموعتين في درجة التفكير الإبداعـي بعد إجراء التجربة ، والجدول التالي يوضح قيمة (ت) بين المجموعة التي درست بطـريقة الـتعلم التعاونـي (المجموعـة التجريبية) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) .

[1] يتقدم الباحثان بالشكر للمصححين الأستاذ الدكتور أسامة معاجيني والأستاذ أسامة إسحاق والأستاذة نعيمة الخاجة .

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	٣٣٣،٥٠	٤٢،٥١	٩،١٠	٠،٠٠١
الضابطة	٢٤	١٨٦،٣٣	٣٦،٤٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى ٠،٠٠١ ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق دالة إحصائياً للمجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني ، وهذه النتيجة تدل على أن المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني كان أداؤها على مقياس القدرة على التفكير الإبداعي أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، مما يدل على أن طريقة التعلم التعاوني كان لها أثر في نمو القدرات الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية . إلا أنه لا يمكن الجزم بأن كل ذلك النمو في القدرات الإبداعية كان عائداً بمجمله لطريقة التعلم التعاوني لذلك قام الباحثان بإجراء بعض التحليلات الإحصائية للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين عائده بشكل كلي على طريقة التعلم التعاوني في التدريس .

ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحثان بطرح درجة الاختبار القبلي من درجة الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين ثم قاما بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في مقدار النمو بين المجموعتين ، والجدول التالي يبين ذلك

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقدار نمو القدرات الابداعية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٢٤	٢١٤,٦٦	٤٨,٧٠	٦,٩٦	٠,٠٠١
الضابطة	٢٤	٦٦,١٦	٥٥,٤٦		

يتضح من الجدول السابق صحة فرض الدراسة ، حيث اتضح باستخدام التحليل الإحصائي أن هناك فروقاً في مقدار نمو القدرات الإبداعية ترجع بشكل كلي لطريقة التعلم التعاوني، حيث كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠١) بين المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية ومن خلال المتوسطات يتضح أن الفروق كانت دالة لصالح مجموعة التعلم التعاوني، وتعتبر تلك النتيجةُ نتيجة طبيعية حيث أن التعلم التعاوني أوجد فرصة عند الطلبة للتفكير وسماع آراء المجموعة الأخرى من الزملاء بما تحتويه هذه الآراء من وجهات نظر مختلفة ربما نتيجة إلى الخبرات المختلفة التي كونت فكر واتجاه طالب ما ، سواء أكان وضع أسري معين أو خبرات مباشرة حياتية مما أعطى جميع أفراد المجموعة فرصة لأن يكون هناك ما يسمى بالمرونة التي تساعد الإنسان أو الطالب بأن ينظر إلى الأشياء من زوايا متنوعة ومختلفة ، كما تعرض الطلبة من خلال هذه الإستراتيجية لمحاكاة ومخاطبة بعضهم البعض مما ساعدهم في أن يقدموا كل ما لديهم من أفكار بصورة تنافسية داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات الأخرى وهذا ما يسمى بالطلاقة، وبمعنى آخر يمكننا ان نرجع تلك الفروق التي صبت في صالح التعلم التعاوني إلي الأسباب التالية :

- أن التعلم التعاوني أوجد موقفاً إثرائياً وتنموياً لعملية التفكير أكثر مما هو الحال في التدريس التقليدي الذي ينحصر فيه الحوار بين المعلم والطالب ، مما يقلل من فرص التحدث والحوار وتقبل النقد والدفاع عن الرأي .

- بين رافع زغلول وعبد الله عبابنة (١٩٩٨ : ص ٣٤)أن التعلم التعاوني يتطلب أن يتحمل الطلبة مسئولية إدارة التعلم ضمن المجموعات ومسئولية المبادرة في توضيح المفاهيم وإعطاء الأمثلة المناسبة ، كما يتطلب مهارة الحديث والاستماع بفاعلية وتبادل الأفكار والبراعة الاجتماعية في الإقناع والاقتناع والتقبل ، ولعل تلك المهارات من أهم آليات العمل في مجموعات التعلم التعاوني التي ساهمت في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية .

- تساعد آلية العمل في مجموعة التعلم التعاوني من حيث صياغة إجابات أفراد المجموعة في إجابة واحدة متفق عليها من قبل أفراد المجموعة وتلعب دوراً مهماً في إعمال الفكر وتنمية التفكير .

- تتيح طريقة التعلم التعاوني مساحة من الوقت أكبر من الطريقة التقليدية للتفكير والنقاش و إبداء وجهات النظر ، مما يعطي الطالب فرصة للتأمل والتدبر لذلك يذكر بروفاي Brophy

(١٩٩٣، ص ١٤) أن التأمل يرتقي بتفكير الفرد ويجلب تأملات جديدة ، مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي .

- يعمل التعلم التعاوني على زيادة دافعية الطالب نحو التعلم من خلال طريقة التدريس ، حيث أثبتت دراسة لوري و انارل Lorie & Annarella (٢٠٠٠) بأن التدريس الإبداعي والذي يخلق الدافعية عند الطلبة يمكن أن يتحقق من خلال عدة طرق من أهمها استخدام استراتيجية الـتعلم التعاونـي ، ويؤكـد على هذه الحقيقة Lee, Cheristine and others (١٩٩٧) بقولهـم " إن الطلـبة أثناء التعليم التقليدي يشتغلون دون دافعية بعكس اشتغالهم أثناء التعلم التعاونـي". وأضافوا بأن الدراسات البحثية وجدت أن تعلم الطلبة من خلال التعلم التعاوني يكون اكثر فاعلية في تنمية المستويات العليا للتفكير مقارنة بالطرق الأخرى (ص١٦). وهذا مـا أثبتـته دراسة عبد الناصر فخرو(١٩٩٨) أن النشاطات الموجهة تنمي مهارات التفكير العلـيا عند طلاب المرحلة الثانوية، وقد ظهر ذلك بدلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (ص٥١) .

- نمط التعليم المتبع عادة بصورة عامة في مدارسنا (الطرق التقليدية) يؤثر سلباً على مهارة التفكـير الإبداعـي عـند الطلبة لذلك يعزي التربويون أسباب عدم الإهتمام بتنمية مهارات التفكير الابداعي عند الطلبة إلى أن التعليم المدرسي بصورة عامة متوجه أساساً إلى الكشف عن الإجابات الصحيحة ولايتحمل الإختلاف والمختلفين (د. ن. بركنز، ١٩٩٧، ص ٨٤).

التوصيات :

- تشـجيع المعلميـن وتسهيل مهمتهم في تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في تقديم المفاهيم الدراسـية لمـا ظهـر لها من أثر إيجابي على تنمية التفكير الإبداعي ولما أثبتته الدراسات السابقة من أثر على التحصيل الدراسي .

- إقامة دورات خاصة للمعلمين في كيفية تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني .

- على كليات التربية وإعداد المعلمين تزويد الطلبة المعلمين بالمعلومات الكافية وتدريبهم على كيفـية استخدام أكثر من طريقة للتدريس تناسب الأهداف التعليمية المتنوعة (تنمية مهارات التفكـير الإبداعي) ، وليس فقط تلك التي تركز على تمرير معلومات الكتاب المدرسي من قبل المعلم ، وتلك التي تركز على الحفظ والاسترجاع .

- أن يتضمن تقويم كفاءة المعلم على مدى استخدامه طرق متنوعة في التدريس .
- إجـــراء دراســـات عملية أخرى في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية التعلم التعاوني فى تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجـــع

١ - إبراهــيم القــاعود (١٩٩٥) أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن ، مجلة مركز البحوث التربوية ، السنة الرابعة ، العدد السابع ،ص ص ١٣١-١٥٣.

٢ - أحمد عبادة (٢٠٠١) التفكير الابتكاري ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر.

٣ - أحمد عبد الرحمن النجدي (١٩٩٦) أثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصـــف الثالـــث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي ، مجلة دراســـات تربوية واجتماعية جامعة حلوان ، المجلد الثاني ، العدد الثالث ، ص ص ١١٣-١٧٧.

٤ - خـــالد المهـــندي (٢٠٠١) معوقـــات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام كما يدركها المعلمون ، الكويت : إدارة البحوث التربوية بوزارة التربية .

٥ - د. ن. بركنز (١٩٩٧) ما التفكير الإبداعي ، ترجمة فيصل يونس في : قراءات في مهارات التفكـــير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

٦ - ديفـــيد جونســـون وجونســـون روجـــر وهولك (١٩٩٥) التعلم التعاوني ، ترجمة مدارس الظهران، الطبعة الأولى ، الظهران : مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

٧ - رافـــع زغلـــول وعبد الله عبابنه (١٩٩٨) أثر التعلم التعاوني والنمط المعرفي (الاعتماد – الاســـتقلال عن المجال) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضـــيات ، مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات ، السنة الثالثة عشرة ، العدد ١٥ ص ص١٠-٤٥ .

٨ – عــايد الهــرش ومحمد مقدادى (٢٠٠٠) دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفــردي فــي اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم علــى الاحــتفاظ بها، المجلة التربوية ، المجلد الخامس عشر ، العدد ٥٧ ، ص ص ٧٣-١١٠.

٩ – عــبد الرحمن عيسوي (١٩٩٠) سيكولوجية الإبداع ، دراسة في تنمية السمات الإبداعية ، بيروت : دار النهضة العربية.

١٠ – عــبد الســلام عبد الغفار شريف (١٩٦٥) مقياس القدرة على التفكير الإبتكاري، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١– عبد الناصر فخرو (١٩٩٨) فاعلية برنامج النشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير لــدى الطلــبة المتفوقيــن عقلــياً وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين ، رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الخليج العربي .

١٢– عفــاف حمــاد (١٩٩٩) فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل التدريسي وتنمية بعض القيم الخلقية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٦ ، ص ص ٥١–٨٥.

١٣ – فاضــل خليل إبراهيم (١٩٩٩) أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة الــتاريخ ومــيولهم نحوها ، المجلة العربية للتربية ، المجلد التاسع ، العدد الأول ، ص ص٩٥ -١١٩.

١٤ – فتحــي جــروان (١٩٩٨) الموهبة والتفوق والإبداع ، الطبعة الأولى ، دولة الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

١٥ – فوزيــة محمد أبا الخيل (٢٠٠١) فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجــال تصــميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نحوه لدى طالبات الفرقة الثالــثة فــي كلية التربية للبنات بالرياض ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد السابع ، العدد ٢٠ ، ص ص ٦٣-٩٦ .

١٦ – محــبات أبوعميرة (١٩٩٧) تجريب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافســي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٤٤.

١٧ - محـرز عـبده الغنام (٢٠٠٠) فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات التعلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات الـتعلم فـي مـادة العلـوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الرابع والأربعون ،ص ص ٣-٣١.

١٨ - محمـد محمـد سـالم (١٩٩٨) فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٥ ، ص ص ١١-٣٥.

١٩ - محمـود محمـد غـانم (١٩٩٥) التفكير عند الأطفال – تطوره وطرق تعليمه ، الطبعة الأولى، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٠ - محمد مسعد نوح (١٩٩٣) دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثانـي الإعدادي للمهارات الجبرية ، المجلة التربوية ، العدد ٢٧ مجلد ٩، ص ص ١٣١-١٦٣.

٢١ - مصـري حنورة (١٩٩٧) الإبداع من منظور تكاملي ، الطبعة الأولى، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٢ - مصـطفى عـبد السميع وسميرة السيد (١٩٩٥) فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهـارة حـل المشـكلات لدى أطفال الرياض ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ص ص ١٦١-١٨٧.

٢٣ - ملكـة حسين صابر (١٩٩٩) أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثـانوي / أدبـي لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو استراتيجية الـتعلم التعاوني ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٦٠ ، ص ١٧٠-٢١١.

٢٤ - ممـدوح عبد المنعم الكناني (١٩٩٠) الأسس النفسية للابتكار ، الطبعة الأولى ، الكويت: مكتبة الفلاح.

٢٥ - نبيل أحمد عبد الهادي (٢٠٠٠) نماذج تربوية تعليمية معاصرة ، الطبعة الأولى ، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

٢٦ – يوسف قطامي (١٩٩٠) تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، الطبعة الأولى ، الأردن : الأهلية للنشر والتوزيع.

27 - Brophy,T.(1993).Evaluation of Music Educators: Toward Defining an Appropriate Instrument, U.S. Department of Education office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center ERIC (www.askeric.org).

28 - Christine, L (1997) cooperative learning in the Thinking classroom, paper presented at the international Conference on thinking, singapore, ERIC(www.askeric.org).

29 - Allamia , F (2000), 'Islamic Education Curriculum in Kuwaiti Scondary School' unpublished Phd thesis> sheffield University.

30 - Kelly.A. (1999) the curriculum theory and practic, London: pails chapman publishing Ltd.

31 - Lampa, I (1992) the effects of cooperative learning groups On the social studies achievement and self casteem of fourth grade students. Dissertation abstracts international, vol (53) N (6).

32 - Lorie, A & Annarella, L. (2000) Making Creativity and imagination Part of the curriculum.. ERIC(www.askeric.org)

33 - Mattingly, R (1991) Cooperative learning and Achievement in social studies. ERIC (www.askeric.org).

34 - Stephen, B (1992) Cooperative learning ERIC (www.askeric.org).

35 - Wargg, E (1996) classroom teaching skills, London: Routledge publishing.

36 - Kagan,S.(1988) Cooperative Learning. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

37 - Tyler,R.(1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicago Press.

38 - Macpherson,E.D.(1995), Chaos in the Curriculum,p.272, Journal of Curriculum Studies, Vol 272,No3.

39 - Gilluy, R. (1996) Thinking about Curriclum, Sheffield University Press.

فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى



إعداد : د. محمد السيد أحمد سعيد (*)

أولاً : المقدمة

يهـدف تدريس مادة التربية الدينية الإسلامية فى المرحلة الابتدائية – من بين ما يهدف – إلــى غرس محبة القرآن الكريم فى نفوس التلاميذ ، وإقدارهم على التلاوة الصحيحة لآياته ، مع حُسْـن الأداء ، وســلامة الضبط والوقف (الشافعى ،١٩٨٠ م ، ص ١٣٠ ؛ خاطر و رسلان ، ١٩٩٠ ، ص٢٤٣) .

والقــرآن الكريم هو كلام الله القديم وحبله المتين ونوره الساطع ، فيه خبر مَنْ قبلنا ونبأ مَنْ بعدنــا ، فــيه سعادة الأمة وبناء مجتمعها ، أنزله الله تعالى على سيدنا محمد ﷺ باللفظ والمعنى بواسطة جبريل عليه السلام ، المتعبد بتلاوته ، مَنْ آمن به سبق ، ومَنْ قال به صدق ، ومَنْ حكم بــه عدل ، ومَنْ عمل به نجا ، ومَنْ تمسك به فقد هدى إلى صراط مستقيم (سعودى ، ١٩٩٨م ، ص١٥ : ١٧) .

كمــا أن خير القلوب قلب واع للقرآن ، وخير الألسنة لسان يتلوه ، وخير البيوت بيت يكون فــيه؛ فهــو أعظم الكتب المنزلة ، والنور المبين الذى لا يشبهه نور ، والبرهان المستبين الذى تشـفى به النفوس وتنشرح به الصدور ، لا شىء أفصح من بلاغته ولا أرجح من فصاحته ولا أكــثر من إفادته ولا ألذ من تلاوته ، فمن تمسك به فقد نهج منهج الصواب (البيلى ، ١٩٨٤ م ، ص٢٩ ؛ الزرقانى ، ١٩٩٦ م ، ص٢٧) .

والقــرآن الكــريم أســاس الإسلام وقاعدته ، وهو سبيل المسلمين إلى الفوز فى الدنيا والآخــرة ، وهو شريعة إلهية كاملة ، ودستور إلهى محكم ، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، وقد تكفل الله تعالى بحفظه وأمر بترتيله وتلاوته ؛ فهو العصمة الواقية ، والنعمة الباقية ، والحجــة البالغة ، والدلالة الدامغة ، وهو شفاء الصدور ، والحكم العدل عند مشتبهات الأمور ،

(*) مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .

سراج لا يخبو ضياؤه ، وشهاب لا يخمد نوره وسناؤه ، بهرت بلاغته العقول ، وظهرت فصاحته على كل مقول (الزركشى ، ١٩٥٧ م ، ص٣) .

وقد حث الرسول ﷺ على تلاوة القرآن الكريم ؛ فعن عائشة رضى الله عنها قالت : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " الذى يقرأ القرآن وهو ماهربه مع السفرة الكرام البررة والذى يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران " (متفق عليه) .

كما قال ﷺ " اقرأوا القرآن فإنه يأتى يوم القيامة شفيعًا لأصحابه (رواه مسلم).

وعن زيد بن ثابت ﷺ عن النبى ﷺ أنه قال " إن الله يحب أن يُقْرأ القرآن كما أُنْزل " (أخرجه ابن خزيمة فى صحيحه) .

وعن أبى هريرة ﷺ أنه قال : قال رسول الله ﷺ" ما اجتمع قوم فى بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة ، وغشيتهم الرحمة ، وحفتهم الملائكة ، وذكرهم الله فيمن عنده " (رواه مسلم وأبو داود وأحمد) .

وعن الإمام أحمد ﷺ أنه قال : من أراد الدنيا فعليه بالقرآن ، ومن أراد الآخرة فعليه بالقرآن ، ومن أرادهما معًا فعليه بالقرآن (بعبولة ، ١٩٩٩ م ، ص ٢٩) .

ومن الواجب على كل مسلم ومسلمة أن يتعلموا كيفية قراءة القرآن الكريم ؛ ليسهل عليهم تلاوته فيعملوا به ويسيروا على هداه فيسعدوا فى الدنيا والآخرة (بعبولة ،١٩٩٩ م ، ص ٤) .

ولتلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة جيدة ، أثرها لدى القارئ والمستمع فى فهم معانى القرآن وإدراك أسرار إعجازه فى خشوع وضراعة .

ولا تكون القراءة صحيحة إلا إذا روعيت أحكام التلاوة من إخراج للحروف من مخارجها، والمد فى مواضع المد ، والغنّ فى مواضعه ، والقلقلة فى مواضع القلقلة ، والترقيق فى مواضع الترقيق ... الخ .

وعلى ذلك فتعليم أحكام التلاوة واكتساب مهاراتها و العمل بها والنطق بها فرض عين على كل قارئ للقرآن الكريم .

وإذا كان كل قارئ للقرآن الكريم فى حاجة إلى أن يتلوه تلاوة صحيحة ، فتلميذ المرحلة الابتدائية فى حاجة ماسّة إلى ذلك ؛ لأنه فى بداية التعليم ، والتعليم فى الصغر يثبت عنه فى

الكِبَر ، فــإذا تعلَّم التلميذ الصغير بطريقة خطأ فإنه يثبت لديه هذا الخطأ ، ولذا فإن للمشافهة والاســتماع فى تعليم وتحفيظ القرآن الكريم دورًا مهمًا جدًا ؛ حيث إن القرآن الكريم لا يُحفظ من المصــحف أو الكتــب المكــتوبة ، إنمــا يُحفظ من الاستماع والمشافهة من القارئ المتخصص المتمكن. يقول الزركشى :" حق على كل مسلم قرأ القرآن أن يرتله ، وكمال ترتيله تفخيم ألفاظه، والإبانة عن حروفه ، والإيضاح لجميعه بالتدبر حتى يصل بكل ما بعده ، وأن يسكت بين النفس والــنفس حــتى يرجع إليه نفسه ، وألا يدغم حرفًا فى حرف ؛ لأن أقل ما فى ذلك أن يسقط من حسناته بعضها " (الزركشى ، ١٣٩١ هـــ ، ص ٤٥) .

ويعضــد ذلــك الســيوطى فيقول : " إن الأمة كما هم متعبدون بفهم معانى القرآن ، هم متعــبدون بتصحيح ألفاظه وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القُرّاء المتصلة بالحضرة النبوية (السيوطى ، ١٩٧٣م ، ص١٠٠).

يلاحظ مما سبق دور الاستماع والمشافهة والتلقين فى تعليم القرآن الكريم وخاصة للناشئة مــن المبتدئيــن ، كمــا يتضــح أن التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم لازمة ونافعة لهم ؛ لتثبيت المهارات ورسوخها (صقر ، ١٤٠١ هـــ ، ص ٩) .

هــذا ، وتُعَــدّ طريقة التلقى والمشافهة من أفواه المتخصصين المتمكنين من أفضل طرق تعلــيم وتحفــيظ القــرآن الكــريم للمبتدئين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ وذلك حيث إن التلقى والمشــافهة هـــى الطــريقة المثلى لتعليم قراءة القرآن الكريم ، وهى الطريقة التى ارتضاها الله ســبحانه وتعــالى للنبع الأول من الصحابة ؛ فقد تشرف الصحابة – رضوان الله عليهم – بتلقى القــرآن الكريم من رسول الله ﷺ مشافهة ، وبعد أن تعلموه قاموا بنقل ذلك النور إلى سائر بلاد العالم ؛ حتى لا يُحرم أحد من الهداية .

وطريقة التلقى والمشافهة لا تترك مجالاً للخطأ أو التحريف ، وهى أن يجلس طالب العلم بيــن يدى معلم ثقة ليتعلم منه القرآن الكريم بالأداء الصحيح كما كان يقرأه رسول الله ﷺ ، ثم ينتــبه الطالب ويتابع نطق المعلم وحركات شفتيه وطريقة أدائه من حيث التفخيم والترقيق والغُنّة وحركة الإعراب والمد والقصر وغير ذلك من تعليمات المعلم وتوجيهاته ووصاياه ، فيقوم الشيخ بقــراءة الآيــة الكريمة أو جزء منها أمام الطالب ثم يردد الطالب ما سمعه بنفس الأداء والإتقان الذى سمعه من شيخه ، ثم يبدأ الطالب فى تعليم غــيره بالقراءة والرواية التى تعلمها بعد أن يأذن له شيخه .

ويُعَــدّ تعليم القرآن الكريم بالتلقى والمشافهة من أفضل الطرق ؛ لأنه يجعلنا فى مأمن من الـــتحريف والتبديل والخطأ والزيادة والنقصان ؛ فقد أجمع العلماء على أن يكون تلقى العلم النقلى – ولا ســيما القرآن الكريم – من الأفواه ؛ فمنذ عهد النبى ﷺ وتلقين القرآن الكريم مشافهة هو السائد ؛ حيث إن معرفة كيفية الأداء والنطق بالقرآن الكريم على الصفة التى نزل بها لا تأتى إلا بالتلقى و الأخذ بالسماع من أفواه المشايخ ، أى أن أخذ القرآن من المصحف بدون معلم لا يكفى، فلقد نزل القرآن الكريم من عند العزيز الحكيم إلى أمين أهل السماء جبريل عليه السلام ، ثم إلى أميــن أهل الأرض والسماء سيدنا محمد ﷺ ثم إلى الأمناء حملة القرآن الكريم ، وسيظل هذا الـــنور ينتقل من أفواه الأبرار إلى قلوب الأطهار حتى يرث الله الأرض ومن عليها . (بعبولة ، ١٩٩٩م ، ٣٥ : ٣٣)

وقد كان هذا التلقى و السماع والمشافهة قديمًا ، حيث لم تكن توجد وسائل إيضاح حديثة كما هو الحال الآن ، وأما فى العصر الحالى فقد وجدت أساليب حديثة مثل شرائط التسجيل لكبار القُــراء تنوب مقام المعلم المشافه ، كما وجدت أسطوانات الليزر C.D لكبار القرّاء وتعليم أحكام التجويد والتلاوة ، كما وجدت برامج أعدت خصيصًا لتعليم القرآن الكريم ، وخاصة للمبتدئين فى معامل اللغات ، وتقوم هذه البرامج والأساليب الحديثة مقام المعلم الجيد ؛ حيث إنها بصوت كبار المشـــايخ والقرّاء والمتخصصين ، فيتعلم التلاميذ القرآن الكريم وتلاوته بطريقة صحيحة لا لحن فيها ولا تحريف ولا خطأ – وهذا هو موضوع البحث الحالى

أمـــا عن مدى الاهتمام بموضوع البحث الحالى من حيث تدريس القرآن الكريم فى معامل اللغات ، فباستقراء الواقع الميدانى لتدريس التربية الدينية الإسلامية فى مراحل التعليم العام نجد هـــناك شـــكوى عامة من تدنى مستوى تلاوة الطلاب للقرآن الكريم ؛ حيث إن معظم المعلمين – خاصة فى المرحلة الابتدائية – غير متخصصين فى تدريس التربية الدينية الإسلامية ولا يجيدون الـــتلاوة الجـــيدة للقرآن الكريم ، مما يترتب عليه ضعف التلاميذ فى تلاوة القرآن الكريم وعدم إتقانهـــا كما أكد ذلك (نجادا ، ١٤١٠ هــ) ؛ حيث توصل إلى أن ضعف المعلم من أهم أسباب ضعف الطلاب فى حفظ القرآن الكريم .

وتأسيســاً على ما سبق شعر الباحث أن الحاجة ماسّة إلى إعداد عينة البحث حيث يتلون القـــرآن الكريم تلاوة صحيحة ، لذا كان من الضرورى وجود وسيلة مُثلى لتحفيظ التلاميذ القرآن الكـــريم كمـــا أُنـــزل علـــى الرسول ﷺ ، فكان تدريس القرآن الكريم فى معمل اللغات ؛ وذلك

للاستفادة من التقدم العلمى الحديث فى مجال معامل اللغات والوسائط المتعددة ووسائط التخزين فى التعليم الجيد للقرآن الكريم عن طريق الاستماع من اسطوانات الليزر C.D المعدَّة خصيصًا لهــذا الغــرض مــن كــبار قُــرّاء القــرآن الكريم ؛ حتى يستمع التلميذ إلى القرآن الكريم من المتخصصين ، ومن ثم يحفظ كما استمع دون خطأ أو لحن .

ويؤكد ذلك (يونس ، ١٤٠٢ هـ) ؛ حيث توصل إلى أن هناك وسائل مساعدة فى تعليم القــرآن الكــريم للمبتدئيــن ، مــثل التسجيلات الصوتية ، وتمثيل الأدوار ، والأفلام التعليمية ، والصور والخرائط .

كما أكد دور معامل اللغات كل من : عبد الرحمن صالح ، وفتحى ملكاوى ؛ حيث توصلا إلى أهمية دور مختبر اللغة فى تعليم طلاب المرحلة الإعدادية بعض أحكام التجويد ، مثل القلقلة والإدغام والإخفاء ، وذلك فى المملكة العربية السعودية (صالح ، ملكاوى ، ١٩٩٠ م) .

كما أبرز سعد المغامسى (المغاسى ، ١٤١١ هـ) دور القرآن الكريم فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى بالمدينة المنورة .

وقد توصل محمد موسى عقيلان إلى أن هناك علاقة بين حفظ القرآن الكريم وبين مستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى .(عقيلان ، ١٤١١ هـ) .

وقــد أكــد " تينجســتروم " وآخرون على أهمية ودور الاستماع الجيد فى تنمية مهارات القراءة الجهرية والطلاقة اللفظية . (Tingstrom ., and others , 1995)

كمــا أكــد " إلدريج " وآخرون على أهمية تحسين القراءة الجهرية والطلاقة الشفوية لدى الأطفال الصغار (Eldredge , J, ., and others ,1996)

وقــد أشار " سواين " وآخرون بأهمية اسطونات الليزر C.D فى معامل اللغات فى تنمية القراءة الشفوية لدى الطلاب . (Swain , kristine ., and others 1996) .

ثانيًا : الشعور بالمشكلة :

بالــرغم من تلك الأهمية وهذا الاهتمام بتلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة من فم القارئ المتمكــن المتخصــص ، وبالرغم من أهمية الاستماع والمشافهة والتلقين فى تعليم القرآن الكريم وخاصة للناشئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أننا لا نزال نشكو من ضعف تلاميذ هذه المرحلة وعدم تمكنهم من التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم ، وقد نشأ هذا الضعف من ضعف المعلم نفسه ؛

حيث إن المعلم – وخاصة معلمى المرحلة الابتدائية – لا يجيدون قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة ، ومن ثم يتلون القرآن الكريم ويلقنونه للتلاميذ وهم يلحنون فيه ، ومن ثم يحفظ التلاميذ الخطأ الذى سمعوه ويصعب تصويبه بعد ذلك ؛ لأن التعليم فى هذه المرحلة يتسم بالرسوخ والثبوت فى ذاكرة الطفل ، فنجد المعلم الضعيف يقرأ بصورة خطأ ويلحن ، والتلميذ يسمع هذا اللحن ويحفظه ... وهكذا ، ونظرًا لهذا القصور فى أداء المعلم فإن الباحث يقترح أن يتم تعليم التلاميذ فى هذه المرحلة بمساعدة معمل اللغات ؛ حيث توجد على الساحة الآن العديد من الاسطوانات C.D ووسائط التخزين المتعددة المسجل عليها القرآن الكريم كاملاً بصوت كبار القرّاء تلاوة نموذجية صحيحة ، و بذا نستطيع التغلب على مشكلة ضعف المعلم وما قد يترتب عليه من ضعف التلاميذ ؛ حيث يستمع التلاميذ فى معمل اللغات بمساعدة اسطوانات الليزر C.D التلاوة الصحيحة بالمشافهة والتلقى من القارئ المتخصص ثم يحفظ التلاميذ بعد ذلك ما سمعوه بطريقة صحيحة دون لحن أو خطأ .

وهذه الطريقة لا تترك مجالاً للحن أو التحريف ؛ حيث يستمع التلميذ للأداء الصحيح ثم يتابع نطق القارئ وطريقة أدائه من حيث التفخيم والترقيق والحركات والسكنات وحركات الإعراب والمد ومقداره والقصر .. الخ ؛ حيث يقوم القارئ بقراءة الآية الكريمة أو جزء منها ثم يقرأ التلميذ ما سمعه ويحفظه وهكذا .

وهذه الطريقة – التعليم بمساعدة اسطوانات الليزر C.D فى معمل اللغات – يمكن أن تجعل التلاميذ فى مأمن من التحريف والتبديل فى القرآن الكريم .

ثالثًا : تحديد مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث فى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية فى تلاوة القرآن الكريم ، وذلك الضعف نتيجة لضعف المعلم نفسه فى تلاوة القرآن الكريم .

و للتصدى لدراسة هذه المشكلة يطرح الباحث بديلاً عن المعلم وهو التعليم فى معمل اللغات عن طريق الوسائط المتعددة واسطوانات الليزر C.D ويتمثل ذلك فى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى :

ما فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

١- ما أهمية القرآن الكريم فى المرحلة الابتدائية ؟

٢- مـا مـدى أهمـية الاسـتماع والمشـافهة والتلقيـن فـى تعلـيم القـرآن الكريم وخاصة للناشئين ؟

٣- ما أهمية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى ؟

٤- ما فعالية استخدام معمل اللغات فى تنمية قدرة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى على كتابة آيات القرآن الكريم ؟

٥- ما فعالية استخدام معمل اللغات فى تنمية قدرة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى على تلاوة آيات القرآن الكريم تلاوة صحيحة ؟

رابعًا : حدود البحث :

تقتصر هذه الدارسة على الحدود التالية :

١- الصف الثانى الابتدائى ؛ نظرًا لأنه فى بداية المرحلة ومن الأهمية التعليم الصحيح فى بداية المرحلة - ، مع صعوبة التطبيق فى الصف الأول .

٢- سُـور القـرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى فقط (قصار السور) ؛ نظـرًا لأن السـور الطويلة تمثل صعوبة فى هذه السن ، إضافة إلى رغبة الباحث فى عدم الخروج عن المقرر الدراسى .

٣- المتغـير المسـتقل فـى الدراسـة هـو الـتدريس فـى معمل اللغات باستخدام اسطوانات الليزر C.D .

٤- المتغيرات التابعة متغيران فقط ، هما كتابة السور المقررة عن طريق الحفظ ، ونطقها شفويًا نطقًا صحيحًا بدون لحن أو تبديل .

خامسًا : تحديد المصطلحات :

١- القـرآن الكريم ، يقصد به فى هذا البحث بعض السور المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثانى الابتدائى بمرحلة التعليم العام .

٢- معمـل اللغـات ، ويقصـد به فى البحث الحالى معمل الصوتيات الذى يستمع فيه التلاميذ بواسطة سماعات الأذن إلى تلاوة أحد القُرّاء المتخصصين فى تلاوة القرآن الكريم بالمشافهة والتلقى .

٣- ا لتحفيظ ، و يقصد به إجرائيًا كتابة التلاميذ عينة التجربة للسور المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى عن طريق الحفظ .

٤- تقويـم الأداء الشفوى ، ويقصد به إجرائيًا تلاوة التلاميذ عينة البحث للسور المقررة تلاوة أنموذجية صحيحة خالية من الأخطاء دون لحن أو تحريف .

سادسًا : خطوات الدارسة :

فـى ضـوء مشكلة البحث وأسئلته وحدوده ، وفى ضوء تحديد المصطلحات سوف يسير البحث فى الخطوات التالية :

١- التمهيد بمقدمة عن أهمية القرآن الكريم عامة وأهميته فى المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية- وقد تم ذلك فى مقدمة البحث - .

٢- الحديـث عن أهمية الاستماع والمشافهة والتلقين فى تعليم القرآن الكريم وخاصة للمبتدئين – وقد تم ذلك فى مقدمة البحث - .

٣- الحديث عن أهمية تحفيظ القرآن الكريم باستخدام معمل اللغات لتلاميذ المرحلة الابتدائية –- وقد تم ذلك فى الإطار النظرى فى المقدمة - .

٤- تحديد فعالية استخدام معمل اللغات فى تنمية قدرة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى عينة البحث على كتابة آيات القرآن الكريم وتلاوة آياته تلاوة صحيحة ، وذلك تبعًا للخطوات التالية :

(أ) إعداد اختبار تحصيلى فى السور المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى ، و التأكد من مدى صدقه وثباته .

(ب) إعـداد بطاقة ملاحظة الأداء والتلاوة الشفوية التى ينبغى أن يتقنها تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى تلاوة القرآن الكريم ، والتأكد من صدقها وثباتها .

(ج) اختـيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى بإحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والتى يتوافر فيها معمل لغات مناسب لتطبيق تجربة البحث .

(د) تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

(هـ) تطبـيق أدوات البحـث – الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة – تطبيقًا قبليًا على تلاميذ المجموعتين .

(و) التدريس باستخدام معمل اللغات لتلاميذ المجموعة التجريبية .

(ز) تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا على تلاميذ المجموعتين ، وذلك للتأكد من مدى فعالية الطريقة المقترحة فى التدريس .

(ح) تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيًا تمهيدًا للخروج بنتائج البحث .

(ط) إثبات بعض التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج التى تم التوصل إليها من تطبيق تجربة البحث .

سابعاً : أهمية البحث :

تنبع أهمية هذا البحث مما يلى :

١- معالجة القصور الناتج عن ضعف معلم المرحلة الابتدائية فى تحفيظ القرآن الكريم .

٢- تحفيظ التلاميذ القرآن الكريم وتلاوته دون لحن أو تحريف ، وبذلك ننال الخير فى الدنيا والآخرة

٣- مسايرة التقدم العلمى والتكنولوجى بإدخال معامل اللغات فى تدريس القرآن الكريم .

٤- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث فى خدمة القرآن الكريم والتربية الدينية الإسلامية .

ثامنا : أدوات البحث وإجراءاته :

فى ضوء أهداف البحث ، للإجابة عن أسئلته مر البحث بالإجراءات التالية :

أولاً : إعداد اختبار تحصيلى فى سُور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى فى التعليم العام :

مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من الاختبار .

يهدف الاختبار إلى قياس حفظ تلاميذ الصف الثانى الابتدائى أفراد العينة لقصار السور المقررة فى الصفين الأول والثانى عن طريق الكتابة ، وذلك لمعرفة مدى فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية ، وكذا المقارنة بين نتائج التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة (مع ملاحظة أن المجموعة الضابطة تحفظ نفس السور التى تحفظها المجموعة التجريبية) .

٢- مصادر اشتقاق أسئلة الاختبار :

تـم اشـتقاق أسـئلة الاختبار من كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى .

٣- صدق الاختبار :

للـتأكد مـن صدق الاختبار تم عرضه على لجنة من السادة المُحكِّمين المتخصصين فى المـناهج وطـرق التدريس وبعض الموجهين والمدرسين للمرحلـة الابتدائية ، وذلك لمعرفة رأيهـم فـى مـدى مناسـبته لأفراد العينة ومدى قياسه للهدف الذى وضع من أجله ، وقد اتفق المُحكِّمـون علـى أن الاختبار صادق فى قياس ما وضع من أجلـه مع مناسبته لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

٤- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ العينة الاستطلاعية الذين بلغ عددهم عشرين تلميذًا ، وذلك بهـدف معـرفة مـدى وضوح أسئلة الاختبار ومدى مناسبته للتلاميذ، وكذا حساب زمن تطبيق الاختبار .

وقد أسفر التطبيق الاستطلاعى عن وضوح الأسئلة وملاءمتها لأعمار التلاميذ ، وتبين أن الزمـن المناسـب لتطبيق الاختبار هو خمس وأربعون (٤٥) دقيقة ، وبذا يكون الاختبار صالحًا للتطبيق النهائى .

٥- ثبات الاختبار

تـم حسـاب الثبات الإحصائى للتماسك الداخلى لأسئلة الاختبار عن طريق تحليل التباين باسـتخدام معامل ألفا لكرونباخ ، وقد تبين أن معامل ثبات الاختبار =٠,٨٣ ، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق .

٦- وصف الاختبار فى صورته النهائية (*) :

يشـتمل الاختبار على مقدمة توضح للمعلم هدف الدراسة وهدف الاختبار، وذلك بغرض مساعدته فى تطبيق الاختبار على التلاميذ .

ثـم احـتوى الاختـبار بعد ذلك على ثلاثة أسئلة رئيسة تقيس مدى حفظ التلاميذ للسور المقررة ، بيانها كما يلى :

(*) الصورة النهائية للاختبار ، ملحق رقم (١) .

(أ) السؤال الأول ، وهو عبارة عن تكملة قصار السُّور التالية (الفاتحة – النصر – الإخلاص– الفلق – الناس – الفيل) .

(ب) السؤال الثانى ، وهو عبارة عن كتابة السُّور التالية كاملة (الشرح –القدر– العصر – التين – قريش – الكوثر) .

(ج) السؤال الثالث ، وهو عبارة عن تكملة بعض الآيات الناقصة من سُوَر(الشمس – الليل – الماعون) .

ثانياً : إعداد بطاقة ملاحظة أداء تلميذ الصف الثانى الابتدائى فى إجادة تلاوة سور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى :

مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من البطاقة :

هدفت البطاقة إلى قياس أداء تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى إجادة تلاوة قصار السور المقررة من القرآن الكريم بدون لحن ، وذلك بهدف معرفة مدى فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وفى تقويم الأداء الشفوى لدى التلاميذ .

٢- مصادر اشتقاق بنود البطاقة :

تم اشتقاق بنود البطاقة من كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى ؛ حيث تم ترجمة السُّور المقررة إلى بنود فى البطاقة قابلة للقياس والملاحظة ؛ حتى يتسنى للملاحظ الحكم على مدى إتقانها من قِبَل التلاميذ .

٣- صدق البطاقة :

تم عرض البطاقة على عدد من السادة المُحَكَّمين المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وبعض الموجهين والمدرسين فى المرحلة الابتدائية بهدف تحديد مدى شمولها وملاءمتها وقياسها لما وضعت من أجله ، وقد اتفق المحكمون على مناسبتها وشمولها وقياسها للهدف المراد قياسه ، وبذا تكون البطاقة صالحة للتطبيق .

٤- ثبات البطاقة :

تم حساب ثبات البطاقة عن طريق استخدام التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون ، وتبين أن درجة الثبات = ٠,٨١ . وهى نسبة مرتفعة تؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق .

٥- وصف البطاقة فى صورتها النهائية (*) :

اشتملت البطاقة فى صورتها النهائية على مقدمة توضح للسيد الملاحِظ الهدف من الدراسة ومــن الــبطاقة وكيفية استخدامها لملاحظة أداء التلميذ وتسجيل الاستجابة فى المكان المخصص لذلك .

ثم اشتملت البطاقة بعد ذلك على الأداءات التى تحدد مدى إتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة بدون لحن ، وقد بلغ عدد هذه الأداءات خمس عشرة سورة ، هى عدد السُّور المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى .

وعلــى المســتوى الرأسي يوجد أمام كل أداء مستويان من الأداء هما (أجاد – لحن)؛ حيث إن التلاوة الصحيحة لا تقبل التدرج فى المستوى، فيضع الملاحِظ أداء التلميذ أسفل " أجاد"، فى حالة الإجادة ، وأسفل " لحن " فى حالة اللّحْن .

تاسعا :إجراء تجربة البحث :

مر تطبيق تجربة البحث بالخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من التجربة ، وهو زيادة الحفظ وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابــتدائى فى القرآن الكريم ، وذلك عن طريق تحفيظ القرآن الكريم للتلاميذ باستخدام معمل اللغات .

٢- اختــيار عيــنة البحــث ، وقــد تم اختيارها من مدرسة الحســينية النموذجية التابعة لإدارة العمرانــية التعليمــية بمحافظة الجــيزة ؛ وذلك نظرًا لتوافر معمل للغات لإجراء التجربة ، وقد بلغ عدد التلاميذ عينة البحث ستين تلميذًا تــم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عــدد كــل مجموعــة ثلاثون تلميذاً ، وذلك خلال الفصل الدارسى الأول من العام الدارسى ٢٠٠٣/٢٠٠٢ م .

٣- تطبيق الاختبار التحصيلى فى حفظ قصار سور القرآن الكريم على تلاميذ المجموعتين تطبيقًا قبليًا ؛ للتأكد من مدى تكافؤ المجموعتين .

٤- تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء الشفوى للقرآن الكريم على تلاميذ المجموعتين تطبيقاً قبلياً وذلك بصورة فردية كل تلميذ على حدة .

(*) الصورة النهائية للبطاقة ، ملحق رقم (٢) .

٥- رصد نتائج التطبيق القبلى لكل من الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة .

٦- تحفيظ تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام معمل اللغات عن طريق استماع التلاميذ لسور القرآن الكريم المقررة ، فى سماعات الأذن بصوت قارئ متخصص ثم محاكاة التلاميذ للقراءة النموذجية من القارئ .. وهكذا حتى يتم تدريب التلاميذ على النطق الصحيح لألفاظ القرآن الكريم حتى يتم الحفظ ، بينما يتم التحفيظ للمجموعة الضابطة بالطرق المعتادة بواسطة مدرس الفصل ، وقد استمر تطبيق التجربة مدة ثمانية أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا، إضافة إلى وقت التطبيق القبلى و البعدى للاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة ، وذلك خلال الفصل الدارسى الأول من العام الدارسى ٢٠٠٢ /٢٠٠٣ م .

٧- تطبيق الاختبار التحصيلى على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة .

٨- تطبيق بطاقة الملاحظة على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد انتهاء التجربة .

٩- رصد نتائج التطبيق وإجراء المعالجات الإحصائية .

وفيما يلى بيان بالنتائج التى تم التوصل إليها .

عاشرا : نتائج البحث ، وتفسيرها :

للإجابة عن سؤالى البحث الرابع والخامس واللذان يتساءلان عن فعالية استخدام معمل اللغات فى تنمية قدرة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى على كتابة آيات القرآن الكريم وتلاوة آياته تلاوة صحيحة ، سوف يتم عرض النتائج ومناقشها وتفسيرها ، وذلك فيما يلى :

أولاً : فعالية استخدام معمل اللغات فى تنمية القدرة على حفظ سور القرآن الكريم :

للتحقق من مدى صحة الفرض الأول من فروض البحث واختبار صحته ، والذى ينص على أنه :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى للحفظ لصالح القياس البعدى " .

وقد تم استخدام اختبار " ت " T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى عينتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى لنفس المجموعة وذلك كما يلى :

جدول رقم (١)

اختبار دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى الحفظ

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلى	٣٠	٣٠,٢٧	١٠,٤٨	٣٨,٣٠	٢٩	دالة عند ٠,٠١
البعدى	٣٠	٨٨,٦٧	٤,٩٦			

ومــن جــدول (١) يتضــح أن هــناك فروقًا دالة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبــية ، لصالح القياس البعدى فى الحفظ ، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبالتالى يتم قبول الفرض الأول .

أى أنــه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى للحفظ لصالح القياس البعدى .

ويتضــح مــن دراسة جدول رقم (١) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى الصف الــثانى الابــتدائى علــى درجة عالية من الفعالية فى زيادة حفظ سُور القرآن الكريم المقررة ، ويتبيــن ذلــك من تَقَدّم تلاميذ المجموعة التجريبية تقدمًا ملموسًا فى القياس البعدى للحفظ مقارنة بالقــياس القبلى ؛ مما يؤكد حفظ التلاميذ لسور القرآن الكريم المقررة بعد مرورهم بتحفيظه فى معمَــل اللغات ؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدى أكثر من ٨٨ ٪ ، بينما لم يصل متوسط القيَاس القبلى إلا إلى ٣٠٪ فقط ، مما يؤكد فعالية تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى تنمية حصيلة التلاميذ من حفظ السور المقررة .

وللــتأكد من النتيجة لم يكتف الباحث بالمقارنة بين القياس القبلى والقياس البعدى ، بل قام بمقارنة القياس البعدى للمجموعة التجريبية بالقياس البعدى لمجموعة ضابطة، وذلك لتأكيد مدى الفعالية .

وللتحقق من مدى صحة الفرض الثانى من فروض البحث واختبار صحته ، والذى ينص علــى أنــه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للحفظ لصالح المجموعة التجريبية .

وقد تم استخدام اختبار "ت" T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى عينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس البعدى للمجموعتين وذلك كما يلى :

جدول رقم (٢)

اختبار دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للحفظ

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٨٨,٦٧	٤,٩٦	٢٩,٤٤	٥٨	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	٢٧,٧٧	١٠,١٩			

ومن جدول (٢) يتضح أن هناك فروقًا دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الحفظ لصالح المجموعة التجريبية، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبالتالى يتم قبول الفرض الثانى ، أى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للحفظ لصالح المجموعة التجريبية .

ويتضح من دراسة جدول رقم (٢) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى الصف الثانى الابتدائى ذو فعالية عالية في زيادة الحفظ وحفظ السور المقررة ، ويتبين ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقًا ملحوظًا على تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمدى حفظ سور القرآن الكريم المقررة ؛ حيث بلغ متوسط الحفظ البعدى فى المجموعة التجريبية أكثر من ٨٨٪ مقارنة بـ ٢٧,٧٧ فى المجموعة الضابطة ، ويرجع هذا التفوق الملحوظ إلى التدريس بمعمل اللغات مقارنة بالتحفيظ بالطرق التقليدية المعتادة .

ويتبين من دراسة الجدولين ١ ، ٢ مدى فعالية تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى تنمية الحفظ لقصار السُور المقررة على التلاميذ ؛ حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للحفظ ، كما تحسن حفظ تلاميذ المجموعة التجريبية تحسنًا ملموسًا بعد مرورهم بخبرات التحفيظ فكان القياس البعدى مرتفعًا ، مما يؤكد مدى الفعالية.

ثانيا : فعالية استخدام معمل اللغات في تنمية القدرة على التلاوة الصحيحة :

للتأكد من هذه الفعالية افترض الباحث فرضين يفترض الأول وجود فروق دالة بين القياس القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية ، ويفترض الثانى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة و ذلك كما يلى :

للتحقق من مدى صحة الفرض الثالث من فروض البحث واختبار صحته ، والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى للأداء الشفوى لصالح القياس البعدى .

وقد تم استخدام اختبار"ت" T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى عينتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى لنفس المجموعة وذلك كما يلى :

جدول رقم (٣)

اختبار دلالة الفروق بين القياس القبلى و البعدى للمجموعة التجريبية فى الأداء الشفوى

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلى	٣٠	٣,٦٧	١,٢١	٤٤,٢٦	٢٩	دالة عند ٠,٠١
البعدى	٣٠	١٣,٠٣	١,١٠			

ومن جدول (٣) يتضح أن هناك فروقًا دالة بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية ، لصالح القياس البعدى فى الأداء الشفوى ، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وبالتالى يتم قبول الفرض الثالث أى أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى للأداء الشفوى لصالح القياس البعدى .

يتضح من دراسة جدول رقم (٣) أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى الصف الثانى الابتدائى على درجة عالية من الفعالية فى إتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم وتقويم أدائهم الشفوى وإزالة اللّحن من تلاوتهم ، ويؤكد ذلك تَقَدُّم تلاميذ المجموعة التجريبية تقدمًا ذا دلالة فى القياس البعدى للأداء الشفوى مقارنة بالقياس القبلى ، مما يؤكد إتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم بعد تحفيظه بمعمل اللغات ؛ حيث بلغ متوسط الأداء البعدى

لبطاقة الملاحظة ١٣,٠٣ درجة من النهاية العظمى وقدرها ١٥ درجة ،بينما لم يصل متوسط الأداء القبلى إلا إلى ٣,٦٧ درجة ، مما يؤكد فعالية التدريس بمعمل اللغات فى تقويم الأداء الشفوى وإتقان التلاوة الصحيحة لدى التلاميذ .

وبهذه النتيجة يتم التأكد من التفوق البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلى ، أما فيما يتعلق بتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء البعدى على تلاميذ المجموعة الضابطة فذلك كما يلى :

للتحقق من مدى صحة الفرض الرابع من فروض البحث واختبار صحته ، والذى ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للأداء الشفوى لصالح المجموعة التجريبية .

وقد تم استخدام اختبار"ت" T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى عينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس البعدى للمجموعتين وذلك كما يلى :

جدول رقم (٤)

اختبار دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للأداء الشفوى

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٣,٠٣	١,١٠	٣١,٩٦	٥٨	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٠	٣,٥٧	١,١٩			

ومن جدول (٤) يتضح أن هناك فروقًا دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الأداء الشفوى لصالح المجموعة التجريبية ؟، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وبالتالى يتم قبول الفرض الرابع .

أى أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى للأداء الشفوى لصالح المجموعة التجريبية .

يتضح من دراسة جدول رقم (٤)أن تدريس القرآن الكريم بمعمل اللغات فى الصف الثانى الابتدائى ذو فعالية فى تقويم الأداء الشفوى وتحسين تلاوة التلاميذ ، ويتبين ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على نظرائهم فى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للأداء الشفوى ؛ حيث بلغ متوسط الأداء فى المجموعة التجريبية ١٣,٠٣ درجة من النهاية العظمى وقدرها ١٥ درجة مقارنة بـ ٣,٥٧ درجة فى المجموعة الضابطة ، ويرجع هذا التفوق إلى تأثير التحفيظ بمعمل اللغات فى مقابل التحفيظ بالطرق التقليدية المعتادة .

ومن دراسة الجدولين ٣،٤ يتضح مدى فعالية تحفيظ القرآن الكريم بمعمل اللغات فى تقويم الأداء الشفوى وإتقان التلاوة الصحيحة من قِبَل التلاميذ ؛ حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة ، كما تَقَدَّم تلاميذ المجموعة التجريبية تقدمًا ملموسًا فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى .

تعقيب :

باختبار صحة الفروض الأربعة السابقة والتأكد من صحتها يتبين بوضوح فعالية المتغير المستقل (تحفيظ القرآن الكريم بمعمل اللغات) فى المتغيرين التابعين (الحفظ وتقويم الأداء الشفوى) ؛ حيث أدى استخدام المتغير المستقل إلى زيادة الحفظ وإتقان التلاميذ للتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم ، وبذلك يمكن القول بأنه قد تمت الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من أسئلة البحث ، واللذان يتساءلان عن فعالية استخدام معمل اللغات فى تنمية قدرة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى على حفظ آيات القرآن الكريم ، وتلاوة آياته تلاوة صحيحة .

توصيات البحث :

١- الاهتمام بتدريس القرآن الكريم فى شتى المراحل التعليمية – وخاصة المراحل الدنيا من التعليم – .

٢- الأخذ بالاستراتيجيات والوسائل الحديثة المعينة على التدريس فى جميع المراحل والمواد الدراسية .

٣- استخدام معامل اللغات فى تدريس المواد التى تعتمد على الصوتيات ومخارج الحروف والتلقى والمشافهة

مقترحات لبحوث أخرى :

١- تحفـيظ القرآن الكريم باستخدام معمل اللغات وتأثيره فى زيادة الحفظ وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ المراحل الثانوية والإعدادية ورياض الأطفال .

٢- برنامج مقترح لتدريس أحكام تلاوة القرآن الكريم فى المرحلة الابتدائية .

٣- فعالـية التحفـيظ بمعمـل اللغات فى إتقان تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميذ المراحل الثانوية والإعدادية ورياض الأطفال .

مراجع البحث

القرآن الكريـم :

١- إبراهيم الشافعى (١٩٨٠م) : التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، الكويت .

٢- أحمد البيلى (١٩٨٤ م) : الاختلاف بين القراءات ، بيروت ، دار الجيل

٣- أحمـد شربينى سعودى (١٩٩٨ م) :القطوف البيانية فى تجويد الآيات القرآنية ، القاهرة ، النمر للطباعة والتجليد .

٤- أحمد نجادا (١٤١٠هـ) : أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة فى تلاوة القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفى التربية الإسلامية ومعلمى القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٥- سـعد المغامسى (١٤١١ هـ) :دور القرآن الكريم فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلامـيذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ، اللقاء السنوى الثالث ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

٦- سيد إبراهيم بعبولة (١٩٩٩م) : البيان فى كيفية قراءة القرآن برواية حفص بن سليمان ، القاهرة ، مطبعة النمر .

٧- عبد البديع صقر (١٤٠١هـ) : التجويد وعلوم القرآن ، الدوحة .

٨- عبد الرحمن بن أبى بكر السيوطى : (١٩٧٣م) الإتقان فى علوم القرآن، جـ ١ ، بيروت، المكتبة الثقافية .

٩- عبد الرحمن صالح ، وفتحى ملكاوى (١٩٩٠م) : أثر استخدام مختبر اللغة فى تعليم أحكام التلاوة . دارسة تجريبية ، مجلة العلوم التربوية (٢) ، جامعة الملك سعود .

١٠- فتحى على يونس (١٤٠٢ هـ) دراسة بعض الوسائل المساعدة فى تعليم القرآن الكريم للمبتدئين ، قراءات فى التربية الإسلامية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

١١- محمد عبد العظيم الزرقانى (١٩٩٦ م) : مناهل العرفان فى علوم القرآن ، الرياض ، مكتبة نزار مصطفى الباز .

١٢- محمد عبد الله الزركشى (١٩٥٧م) البرهان فى علوم القرآن ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة ، دار التراث .

١٣- ـــــــــــــــ (١٣٩١ هـ) البرهان فى علوم القرآن ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، بيروت ، دار المعرفة .

١٤- محمد عبد المنعم القيعى وآخرين (١٩٧٦م): فى رياض القرآن ، القاهرة ، مطبعة الحضارة العربية .

١٥- محمد موسى عقيلان (١٤١١هـ) : دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، اللقاء السنوى الثالث ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

١٦-محمود رشدى خاطر ، ومصطفى رسلان (١٩٩٠ م) : المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

17- Eldredge ,J., and others (1996) ; Comparing the Effectiveness of two oral Reading practices : Round – Rabin . Reading and the shared book Experience , journal of Literacy Research ,vol.28 no.2 jun 1996 pp210-25.

18- Swain , kristine ., and others (1996) ; the Effects of Repeated Reading on two types of CBM: Computer Maze and oral Reading with second -grade students with learning disabilities , diagnastique , vol,21 no. 2 1996 , pp51 –66.

19- Tingstrom., And others (1995) ; Listening previewing in Reading to Read: Relative Effects on oral Reading Fluency, psychology in schools , vol.32 no.4 oct 1995 pp318 –27.

ملحق رقم (١)

اختبار التحصيل فى حفظ قصار سور القرآن الكريم المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثانى الابتدائى

إعـــداد

دكتور / محمد السيد أحمد سعيد

مـدرس المناهج وطـرق التدريـس

بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة

١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

اختبار التحصيل فى حفظ قصار سور القرآن الكريم المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثانى الابتدائى

عزيزى معلم التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية
عزيزتى معلمة التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية

.... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فيقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

ولذا قام الباحث باستخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم للتلاميذ بغرض تنمية الحفظ وعدم اللحن فى التلاوة .

ولمعرفة فعالية هذه الطريقة فى تنمية حفظ السور المقررة قام الباحث ببناء هذا الاختبار التحصيلى الذى بين أيديكم الآن .

والمطلوب منك عزيزى المعلم / عزيزتى المعلمة التكرم بالمساعدة فى تطبيق هذا الاختبار على تلاميذ الصف الثانى الابتدائى – بدقة – ؛ لتحقيق أهداف البحث .

علمًا بأن الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار هو خمس وأربعون (٤٥) دقيقة .

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحث

السؤال الأول : أكمل السُّور التالية :

١- **قال تعالى :**

بسم الله الرحمن الرحيم * الحمد لله رب العالمين * *

* * *

ولا الضالين .

٢- إذا جاء نصر الله والفتح * *

إنه كان توابًا .

٣- قل هو الله أحد * * *

كفوًا أحد

٤- قل أعوذ برب الفلق * * * *

.

٥- قل أعوذ برب الناس * * * *

*

٦- ألم تر كيف فعل ربك بأصحاب الفيل * *

*

السؤال الثاني : اكتب من محفوظاتك السُّور التالية :

١- سورة الشَّرْح .

٢- سورة القَدْر .

٣- سورة العَصْر .

٤ -سورة التِّين .

٥- سورة قُرَيْش .

٦- سورة الكَوْثَر .

السؤال الثالث :

١- اكتــب مــن قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم ونفس وما سواها* .... إلى قوله تعالى :......... ولا يخاف عقباها .

٢- اكتــب مــن قوــله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم والليل إذا يغشى * .... إلى قوله تعالى: .... فسنيسره للعسرى .

٣- اكتب من قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم أرأيت الذى يكذب بالدين .... إلى قوله تعالى : .... ويمنعون الماعون .

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (٢)

بطاقة ملاحظة أداء تلميذ الصف الثانى الابتدائى فــى إجادة تلاوة ســور القرآن الكــريم المقررة فى الصفين الأول والثانى

إعـــداد

دكتور / محمد السيد أحمد سعيد

مـــدرس المناهج وطـــرق التدريـــس

بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة

١٤٢٣ هـــ - ٢٠٠٢ م

بطاقة ملاحظة

أداء تلميذ الصف الثانى الابتدائى فى إجادة تلاوة سور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى

السيد الأستاذ الملاحِظ /

.... تحية طيبة . . . وبعد ،،،

فـيقوم الباحـث بإجراء دارسة تهدف إلى معرفة فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى .

ولـذا قـام الباحث باستخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم للتلاميذ بغرض تنمية الحفظ وعدم اللّحن فى التلاوة .

ولمعـرفة فعالـية الطريقة التى سيتم استخدامها فى تنمية الأداء الشفوى وعدم اللحن فى التلاوة تم إعداد هذه البطاقة التى بين أيديكم الآن ؛ لتحديد مدى إجادة تلاوة التلاميذ لسور القرآن الكريم المقررة فى الصفين الأول والثانى الابتدائى .

والمطلـوب منك عزيزى الملاحِظ ملاحظة أداء التلميذ فى تلاوة القرآن الكريم بدقة ، مع تسجيل مستوى الأداء فى الخانة المناسبة ؛ حتى يمكن معرفة أثر الطريقة المستخدمة .

وتفضلوا سيادتكم بقبول وافر الشكر والتقدير،،،

الباحث

اسم التلميذ :

الرقم	الأداءات	طريقة الأداء	
		أجاد	لحن
١	أن يتلو التلميذ سورة الفاتحة تلاوة صحيحة		
٢	أن يتلو التلميذ سورة النصر تلاوة صحيحة		
٣	أن يتلو التلميذ سورة الإخلاص تلاوة صحيحة		
٤	أن يتلو التلميذ سورة الفلق تلاوة صحيحة		
٥	أن يتلو التلميذ سورة الناس تلاوة صحيحة		
٦	أن يتلو التلميذ سورة الفيل تلاوة صحيحة		
٧	أن يتلو التلميذ سورة الشرح تلاوة صحيحة		
٨	أن يتلو التلميذ سورة القدر تلاوة صحيحة.		
٩	أن يتلو التلميذ سورة العصر تلاوة صحيحة		
١٠	أن يتلو التلميذ سورة التين تلاوة صحيحة		
١١	أن يتلو التلميذ سورة قريش تلاوة صحيحة		
١٢	أن يتلو التلميذ سورة الكوثر تلاوة صحيحة		
١٣	أن يتلو التلميذ سورة الشمس تلاوة صحيحة		
١٤	أن يتلو التلميذ سورة الليل تلاوة صحيحة		
١٥	أن يتلو التلميذ سورة الماعون تلاوة صحيحة		

تطوير مدارس التربية الفكرية فى ضوء الخبرة العالمية
" دراسة تحليلية ميدانية "



د. سميحة محمد أبو النصر (*)
د. حنـــان أحمـــد رضـــوان (**)

المقدمة والحاجة إلى الدراسة :

تهـــتم الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بتربية المعوقين من أبنائها وتعليمهم، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفـــرص التعليمـــية، وإدراكـــاً مـــنها بقيمة الإنسان، بغض النظرعن إعاقته، وسعياً منها لحماية المجـــتمع مـــن المخاطـــر التـــي قد تطرأ على المجتمع أفراداً وجماعات في حالة إهمال الفئات المعوقـــة .

وهـــناك اهتمامات دولية وعربية ومحلية بقضية الإعاقة والمعوقين بوجه عام، والمعوقين عقلياً بوجه خاص، فقد "قدرت منظمة الصحة العالمية في ضوء نتائج بعض البحوث والدراسات المســحية عدد المعوقين في البلاد المتقدمة بحوالي (١٠%) من عدد السكان، وفي البلاد النامية بحوالي (١٢%)، من بينهم (٣%) من المعوقين عقلياً، ومن بينهم (٢,٥%) من فئة المعوقين عقلياً القابلين للتعلم" (المجلس القومي للطفولة والأمومة، ١٩٩٢م، ١٤) .

فقـــد دلـــت الـــبحوث العالمية التي أجريت في عدد كبير من الدول على أن (٧٥%) من المعوقيـــن عقلـــياً يعـــانون مـــن تخلف عقلي بسيط أو خفيف، وهؤلاء هم تلاميذ مدارس التربية الفكرية، إذ أن ذوى التخلف العقلي البسيط قابلون للتعلم (عثمان فراج : (جـ)، ١٩٩٤م ، ١٤١).

أمـــا فـــي "مصـــــر" فإن نسبة الإعاقة العقلية بين أطفال المدارس الابتدائية تتراوح بين (٢,٩٢%) و (٣,٤١%) (عثمان فراج : (ب) ، ١٩٩٤م، ٤٧-٤٨) .

(*) مدرس أصول التربية – كلية التربية النوعية – جامعة طنطا .
(**) مدرس أصول التربية – كلية التربية – جامعة الزقازيق فرع بنها .

وتمشياً مع اهتمام العالم المتقدم بالمعوقين عقلياً، وإيماناً من الدولة بحق هؤلاء المعوقين في التربية والرعاية، أنشأت "مصر" مدارس وفصول التربية الفكرية ليلتحق بها التلاميذ المعوقون عقلياً القابلون للتعلم، والذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٥).

وقد شهدت الفترة الأخيرة تطوراً واضحاً، فقد بلغ إجمالي التلاميذ المعوقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية عام (٢٠٠١/٢٠٠٢م) على مستوى جمهورية مصر العربية (٢٠٠٧٠) تلميذاً، بعدما كان عددهم عام (٩٥/١٩٩٦م) (٩٤٤٤) تلميذاً. أما مدارس التربية الفكرية، فقد بلغ عددها عام (٢٠٠١/٢٠٠٢) (١٠٦) مدرسة بعدما كان عددها عام (٩٥/١٩٩٦م) (٧٨) مدرسة (وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠٠٢م).

معنى ذلك أن الزيادة في عدد التلاميذ خلال سبع سنوات (١٠٦٢٦) تلميذاً مقابل زيادة عدد المدارس (٢٨) مدرسة فقط، وبالتالي فإن معدل استيعاب المدارس للتلاميذ بطيء ولا يتمشى مع التزايد السريع في أعدادهم، ولا يتفق مع معدل كثافة الفصل المطلوبة، مما يشكل عائقاً لسير العملية التعليمية بهذه المدارس.

ومن خلال توجهات البحوث الاجتماعية والتربوية نحو دراسة واقع مدارس التربية الخاصة، ومدارس التربية الفكرية منها، والسلبيات التي تعاني منها، فقد توصلت دراسة "محمد التهامي" (١٩٩٠م) إلى وجود انفصال بين المواد الثقافية، وبين ما يتم التدريب عليه من مجالات مهنية، وندرة وجود معلم متخصص للمجالات المهنية.

كما توصلت دراسة "مختار عبد الجواد" (١٩٩٤م) إلى معاناة مدارس التربية الخاصة من قلة التجهيزات، وتوصلت دراسة "أحلام رجب" (١٩٩٥م) إلى عدم التزام مدارس التربية الفكرية بتطبيق شروط القبول، وعدم توفر التعاون بين وزارة التربية ووسائل الإعلام بشأن رعاية فئة المعوقين عقلياً. كما توصل "فرج Farag" من دراسته عام (١٩٩٥م) أيضاً إلى وجود عجز في المعلمين المؤهلين للعمل مع المعوقين عقلياً، ومحدودية المصادر المالية اللازمة لتحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، وتوصلت "عبير فاروق" (١٩٩٦م) إلى أن هناك قصوراً ملحوظاً في إعداد المعلمين المتخصصين بمدارس التربية الخاصة.

وقد توصلت " أمل الهجرسي" (١٩٩٨م) إلى عدم ملاءمة منهج المعوقين عقلياً لهم، الأمر الذي أثر على مستوى تعليمهم وتربيتهم وتأهيلهم. كما توصلت "هالة عبد السلام" (١٩٩٩م) إلى

أن معلم التربية الفكرية لم يتم إعداده إعداداً جيداً، وأن المبنى المستخدم لهذه المدارس لم يصمم أساساً لهذا الغرض.

وتوصلت "أمينة الكنيسي" (٢٠٠٠م) إلى وجود بعض الصعوبات المتعلقة بجوانب العملية التعليمية بمدارس التربية الخاصة، مثل نقص الإعداد التربوي المناسب للمعلم، عدم تناسب أعداد المدارس والمعلمين مع أعداد التلاميذ، افتقار الوسائل التعليمية إلى معيار الكفاية . كما توصلت "نوال نصر" (٢٠٠١م) إلى أن عملية التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة تتعرض للعديد من المشكلات والمعوقات ، مما يجعل مستوى هذه التنمية المهنية لهذا المعلم دون المستوى .

كما توصلت دراسة "خلف البحيري" (٢٠٠٢م) إلى وجود صعوبات أمام التمويل غير الحكومي للتربية الخاصة في مصر، منها صعوبات مؤسسية، وصعوبات تتعلق بالمشاركين، وصعوبات إدارية.

أما "فلمنج وآخرون .Fleming et. al" (١٩٩٦م) فقد كشفت دراستهم عن تزايد قناعة كل من موجهي ومعلمي مدارس التربية الفكرية بالاستفادة الواضحة من التدريب ورضائهم عنه. كما كشفت دراسة " برادوك وهمب Bradock & Hemp" (١٩٩٧م) عن أن "دول الكومنولث " قد قدمت دعماً مادياً كبيراً لتحسين ظروف معاهد التربية الفكرية، وزيادة الاهتمام بالتلاميذ المعوقون عقلياً. وتوصلت دراسة "سنيل Snell " (١٩٩٧م) إلى صعوبة تحقيق الإدماج الكامل بين الأسوياء والمعوقين عقلياً، وإمكانية تعليم المعوقين بعض المهارات .

من خلال هذه الدراسات السابقة يتضح لنا وجود بعض السلبيات والمشكلات التي تعاني منها مدارس التربية الفكرية بمصر، في مقابل الإيجابيات الموجودة بهذه المدارس بالدول المتقدمة، وذلك على الرغم من صدور القوانين والتشريعات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم بمصر، بشأن تطوير هذه المدارس، الأمر الذي دعا إلى القيام بهذه الدراسة، للوقوف على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر، ودراسة بعض النماذج للدول المتقدمة، لمحاولة الاستفادة منها في مواجهة تلك المعوقات.

هذا ويمكن توضيح أهمية مشكلة الدراسة ومبررات اختيار المشكلة موضوعاً لها، لعدة اعتبارات ، منها ما يلي:

١ - جـاء فـي **توصيات المؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية المعوقين في ج.م.ع** بضرورة الاهـتمام بمـزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في مجال المعوقين (تقرير توصيات المؤتمر الخامس، ١٩٩٠م، ٦).

٢ - جاء ضمن **توصيات مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي** أنه توجد ضرورة لتوفير العدالة الاجتماعـية بين أطفال مصر من خلال تكافؤ الفرص التعليمية بين الموهوبين والأسوياء والمعوقيـن والمتأخريـن دراسياً، حيث أن أطفال هذه الفئات لا يجدون الرعاية التربوية الكافية، سواء أكان المعلم المتخصص، أو الفصول، أو المدارس الكافية لأعدادهم المتزايدة (وزارة التربية والتعليم: التقرير النهائي لمؤتمر، ١٩٩٣م، ٨٣).

٣ - مـا أعلنته **الوثيقة السياسية** من اعتبار العشر سنوات (١٩٨٩-١٩٩٩) عقداً لحماية الطفل المصري، وما نص عليه البند التاسع بضرورة توفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للطفل المعوق (المجلس القومي للطفولة والأمومة،مرجع سابق، ١).

٤ - **الحجـم الكبـير والمـتزايد لظاهـرة الإعاقة العقلية في مصـر**، والطبيعة المتراكمة لهذه الظاهرة التي تجعل عدد المعوقين عقلياً في مجتمع ما يزداد زيادة كبيرة ومطردة كل عام، وذلـك فـي مقابل ضآلة حجم الرعاية التربوية المقدمة لفئة الإعاقة العقلية البسيطة، التي تقدمها وزارة التربية والتعليم بمدارس وفصول التربية الفكرية، والتي تبلغ حوالي (٢٠%) فقط من جملة الأطفال المعوقين عقلياً (ذوى الإعاقة العقلية البسيطة) في سن المدرسة (من سـن ٦ - أقـل من ١٥ سنة)، وتزايد قوائم انتظار التلاميذ بهذه المدارس عاماً بعد عام، نتـيجة للعجز في المباني التعليمية، بالإضافة إلى العجز في أعداد المعلمين المتخصصين. (وزارة التربية والتعليم: تقرير عن السلبيات الموجودة بمدارس التربية الخاصة، ٢٠٠٠م).

٥ - **مـا جاء في التقارير الفترية والسنوية، والمذكرات والنشرات العامة الصادرة عن الإدارة العامـة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم** بما يعبر عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه هذه المدارس (وزارة التربية والتعليم: التقرير الفتري الثاني، ٢٠٠١م).

٦ - وبالـرغم مـن كل ما سبق، فإن مدارس التربية الفكرية للمعوقين عقلياً في مصر مازالت خارجة عن حيز السلم التعليمي حالياً.

٧ - وأخـيراً، فإن المتابعة والتقويم في قطاع التربية والتعليم تعدان ضرورة حيوية تفضي إلى تحسـين مسـتوى الخدمـات التعليمية كماً وكيفاً، وفي مجال التربية الفكرية نادي "وارن

Warren" بضرورة الاهتمام بالدراسات التقويمية التي تحسن من مستوى الأداء في تربية وتعليم المعوقين عقلياً (محمد التهامي، ١٩٩٠م، ١٧).

مشكلة الدراسة :

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في **التساؤلات الرئيسة التالية:**

ما المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر؟

ما الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي والمحلي؟

ما العوامل التي تكمن وراء نشأة مدارس التربية الفكرية بمصر؟

ما الخبرة العالمية المعاصرة في رعاية المعوقين عقلياً؟

ما التصور المقترح للتغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ – الكشف عن المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية.

٢ – التعرف على الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي والمحلي.

٣ – إلقاء الضوء على العوامل التي تكمن وراء نشأة مدارس التربية الفكرية بمصر.

٤ – الوقوف على بعض النماذج من الخبرة العالمية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها في مواجهة معوقات مدارس التربية الفكرية بمصر.

٥ – وضع تصور مقترح قد يسهم في تطوير هذه المدارس.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية :

تتناول الدراسة الخبرة العالمية المعاصرة في مجال التربية الفكرية في كل من "الولايات المتحدة الأمريكية، وانجلترا" حيث أنهما من النماذج الرائدة في هذا المجال .

الحدود البشرية :

وقد تمثلت في مجموعتين :

المجموعة الأولى: عينة من أفراد الهيئة الإدارية، وهي مكونة من: عينة المتابعين المركزيين بإدارة التربية الفكرية بوزارة التربية – بعض موجهي المواد الثقافية والمهنية – مديري ونظار ووكلاء مدارس التربية الفكرية التي أجريت بها الدراسة الميدانية.

المجموعة الثانية: عينة من أفراد الهيئة التدريسية والأخصائيين، وتتكون من : معلمين للمواد الثقافية والمواد المهنية – أخصائيين اجتماعيين وأخصائيين نفسيين.

الحدود المكانية :

نظراً لأنه "من الصعب أن نحصل على بيانات من جميع أفراد مجتمع البحث، ولذلك يكتفى بجمع المعلومات من مجموعة صغيرة من هذا المجتمع، وبهذه الطريقة تصبح البيانات التي يحصل عليها الباحث ممثلة للبيانات التي تجمع من كل أفراد مجتمع البحث، ولذلك تمثل هذه المجموعة الصغيرة مجتمع البحث كله" (كوهين ومانيون، ١٩٩٠م، ١٢٨)، فقد اقتصرت الدراسة على خمس من مدارس التربية الفكرية التي تجمع بين المراحل الثلاث: (مرحلة التهيئة – المرحلة الابتدائية – مرحلة الإعداد المهني)، وهي من المناطق التالية: (القاهرة – بنها – قويسنا – طنطا – الإسكندرية)، كعينة ممثلة للوجه البحري، ويمكن من خلال نتائج الدراسة الميدانية تعميمها على كل مدارس التربية الفكرية بالوجه البحري بمصر.

الحدود الزمنية :

أجريت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

منهج الدراسة وأدواتها :

تقتضي طبيعة هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات عن الظاهرة وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها، وخاصة أسلوبي المسح والتحليل، حيث تتطلب الدراسة القيام بمسح لآراء عينة من القائمين على مدارس التربية الفكرية، وتفسيرها وتحليلها لرصد واقع معوقات هذه المدارس، وتحليل وتفسير العوامل التي تكمن وراء قيام هذه المدارس بمصر، وبعض النماذج من الخبرة العالمية في رعاية المعوقين عقلياً، وصولاً إلى تصور مستقبلي لمعالجة هذه المعوقات.

كما تعتمد الدراسة على المدخل التاريخي، حيث تقوم بتتبع مسارات الاهتمامات المحلية والدولية بالمعوقين عقلياً منذ بداية هذه الاهتمامات وحتى الآن.

وتتمثل أدوات الدراسة في "استبانة" من تصميم الباحثتين، كأداة بحثية لجمع البيانات الميدانية وذلك للتعرف على معوقات مدارس التربية الفكرية، من وجهة نظر عينة الدراسة، كما تستعين الدراسة باستخدام "المقابلة الشخصية المفتوحة" مع عينة من القائمين على هذه المدارس.

مصطلحـــات الدراســـة:

مدارس التربية الفكرية : Mentally Retarded Education Schools

ويقصد بها في هذه الدراسة أنها:

نــوع خــاص مــن المدارس، تابعة لإشراف إدارة التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الخاصــة بــوزارة التربية والتعليم، ويقبل بها التلاميذ من (٦-١٢ سنة)، الذين تتراوح معدلات ذكــائهم مــا بيــن (٥٠-٧٥) - حسب تحديد وزارة التربية - وهم التلاميذ المعوقون عقلياً القابلون للتعلم، وتشمل مراحل الدراسة بهذه المدارس: مرحلة التهيئة، المرحلة الابتدائية، مرحلة الإعداد المهني.

التلاميذ المعوقون عقلياً القابلون للتعلم: .Educable Mentally Retarded Students :

وهم التلاميذ الموجودون بمدارس التربية الفكرية، وتتراوح معدلات ذكائهم بين (٥٠-٧٥) وهــم ذوو قــدرة محــدودة، أو تخلــف بسيط في القدرات العقلية التي تؤدي إلى تخلف تعليمي واضـــح، لا يســمح لهــم بالاستفادة من الأنشطة والمعلومات بالطريقة العادية، ويحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة بالمقارنة بطرق تعليم العاديين، حتى يتمكنوا من اكتساب عادات، ومهارات حرفية ومهنية، تمكنهم من كسب عيشهم في حدود قدراتهم واستعداداتهم (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري (٣٧)، ١٩٩٠م، ٢).

الإطار النظري
أولا : الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً :
على المستوى العالمي والمحلي

هــناك اهــتمامات دولــية وعربــية ومحلــية بقضايا الإعاقــة والمعوقين بوجــه عام ، والمعوقيــن عقلــياً بوجــه خاص، فقد بدأت المجتمعات الحديثة على المستويين الدولي والمحلي بالاهــتمام بتعلــيم المعوقين عقلياً وتأهيلهم وإدماجهم في حركة المجتمع ونشــاطاته ، وذلك في ضــوء قدراتهــم واستعداداتهم، بعد أن عانى المعوقون عقلياً في الماضي من الحرمان والإهمال والاضطهاد.

وســوف تتناول الدراسة في هذا الجزء الاهتمامات التربوية على المستوى العالمي، ثم على المستوى العربي، ثم على المستوى المحلي بمصر ، وذلك من خلال نظرة وصفية تحليلية.

(أ) الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي:

تـرجع الـبدايات المـنظمة لرعاية المعوقين إلى القرن الثامن عشر عندما طور "برايلر Brriller" طريقـته فـي تعليم المكفوفين القراءة والكتابة، ثم طورت طرق تعليم الصم، ونظمت بـرامج تدريبية للمعوقين عقلياً، وانتشرت هذه الطرق وأخذ بها المربون الأوربيون، الأمر الذي ترتـب علـيه ظهور **أول مدرسة لرعاية المعوقين عقلياً في أمريكا عام ١٨٨٠م** (Johnson, 1992, 693-694)

وجاءت **جهود** "مينتسيوري Montesoury" التي اهتمت بالمعوقين عقلياً، فكانت ترى أن مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة تربوية أكثر من كونها طبية، فأقامت **مؤسسة خاصة للمعوقين عقلياً** وصممت لها أجهزتها التي تكونت من (٢٦) جهازاً (لطفي أحمد، ١٩٨٢م، ٦٥).

وتمثلـت السياسـة التعليمـية **بالولايات المتحدة الأمريكية** بصدور **قانون سميث Smith** ١٩٠٢ م، والذي نص على ضرورة توفير الخدمات التربوية والمهنية لكل المعوقين دون استثناء، وزيـادة الاهـتمام بتوفـير العناية والرعاية وكافة الخدمات لغير العاديين، وقد صدر العديد من التشريعات عام ١٩١٧م التي تلزم السلطات التعليمية بحصر فئات غير العاديين، مع إنشاء فصول خاصة بهم، وتوفير البرامج التربوية الملائمة لهم. (Robert & Fredrick, 1991, 315)

وتـم إنشـاء **معاهد للتأهيل المهني** عام ١٩٢٠م بالولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي يحقق كسباً اقتصادياً للمعوقين عقلياً (أحمد أحمد، ١٩٩٣م، ١٢٨).

وظهر الاتجاه **العالمي** نحو توفير الاحتياجات الأساسية للأطفال، بغض النظر عن الفوارق بينهم منذ أصدرت **"الأمم المتحدة" ميثاقا يتضمن "حقوق الطفل"**. والفقرة الخامسة منه تنص على أن يعطـي الطفـل المعوق جسمياً أو عقلياً أو اجتماعياً المعالجة والتربية والرعاية اللازمة تبعاً لحالته الخاصة (سعاد حسين، ١٩٩٠م، ٣٦).

وقد زاد اهتمام العالم بمشكلة الإعاقة العقلية في النصف الثاني من القرن العشرين، متمثلاً فـي عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية، وفي إنشاء المعاهد والمدارس ودور الرعاية الاجتماعية المتخصصة في تعليم وتدريب هذه الفئة (كمال مرسي، ١٩٨١م، ٥٠).

ومـن الاهـتمامات الـتربوية التي شهدها العصر الحديث أيضاً، **إنشاء العيادات الخاصة** بالمعوقيـن عقلياً، وابتكار **الطرق التعليمية** المناسبة لقدراتهم، وصياغة **المادة التعليمية** الملائمة لهم (تورجونسون، ١٩٩٤م، ٩٤).

وفي ٢٠/١٢/١٩٧١م أعلنت "**الجمعية العامة للأمم المتحدة**" حقوق المعوقين عقلياً، وطالبت دول العالم بالعمل على حمايتها، ومن هذه الحقوق: الحق في التعليم والرعاية الصحية والتدريب والتأهيل والعمل والعيش الكريم، والحماية من الاستغلال والمعاملة القاسية (سعاد حسين: مرجع سابق ، ٦٨).

هذا وفي ٩/١٢/١٩٧٥م أقرت "**الجمعية العامة للأمم المتحدة**" القرار رقم (٣٤٤٧/٣٠) بشأن حقوق المعوقين الذي يؤكد على حماية المعوقين عقلياً وجسدياً (الجمعية العامة للأمم المتحدة،١٩٧٥م).

وفي **اجتماع خبراء التربية الخاصة في مقر اليونسكو في "باريس"** في الفترة ما بين ١٥-٢٠/١٠/١٩٧٩م تم وضع استراتيجية شاملة تستهدف رعاية المعوقين، من حيث التعليم والوقاية والكشف المبكر على الإعاقة، وتدريب الآباء والأمهات والعاملين في مجال الإعاقة (لطفي أحمد، ١٩٨١م، ١٤٢).

ومن مظاهر الاهتمام على المستوى الدولي أيضا **تخصيص عام ١٩٨١م عاماً دولياً للمعوقين**، وكان شعاره "القادرون والعاجزون يعيشون معاً في سلام"، بحيث أصبحت مشكلة الإعاقة العقلية تشغل بال المسئولين في الدول المختلفة، وأصبح إهمال تربيتهم وتأهيلهم في أي بلد من بلدان العالم خرقاً لمبدأ تكافؤ الفرص الذي نادى به الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (عبد العظيم مرسي،١٩٩٠م، ٤). ومن مظاهر ذلك الاهتمام أيضاً **المؤتمر العالمي** الذي عقد في "**جومتين**" عام ١٩٩٠م الذي دعت إليه بعض الهيئات الدولية، مثل "**اليونيسيف واليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية والبنك الدولي**"، دول العالم للمشاركة فيه تحت شعار "**التربية للجميع**"، وكان الهدف منه توفير التربية الأساسية لجميع الأطفال والشباب والكبار لتلبية احتياجاتهم، وتمكين المعوقين من الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من النمو والتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها (المؤتمر العالمي، ١٩٩٠م، ٩)، وفي نفس العام ١٩٩٠م أصدرت "**الأمم المتحدة**" **اتفاقية لحماية حقوق الأطفال عالمياً** (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٩م، ٩).

وهناك بعض الصيحات العالمية التي ظهرت، ثم أسهمت في توجيه الأنظار إلى مزيد من الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة، ومنها فئة المعوقين عقلياً، ومن هذه الصيحات العالمية:

١ - المؤتمر العالمي **لحقوق الإنسان** المنعقد في **فينا** عام ١٩٩٣م.

٢ - الندوة الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٣م أيضاً (Ministry of Education, 1994, 6-7).

واستمراراً للمتغيرات العالمية التي صدرت في هذه الفترة تم انعقاد **المؤتمر الدولي** عن طريق **منظمة اليونسكو في سلامنكا Salamanca بأسبانيا** عام ١٩٩٤م، والذي تبنى تنشيط حركة مدرسة للجميع، وكان له أثر كبير في تطوير ميدان التربية الخاصة على المستوى الدولي (عثمان فراج، ١٩٩٩، ٢٢).

ومن أهم **المواثيق العالمية** التي أثرت في هذا المجال على مستوى دول العالم، **الإعلان العالمي حول الاحتياجات التربوية الخاصة** عام ١٩٩٤م، والذي أوصى بتعميم التعليم الابتدائي وإكماله لفئات المعوقين بحلول عام ٢٠٠٠م (Ministry of Education, op.cit.) .

من خلال العرض السابق يمكن القول إن أهم الاهتمامات التربوية بالمعوقين عامة، والمعوقين عقلياً منهم على المستوى الدولي تتمحور في عقد المؤتمرات والندوات، وإنشاء المدارس والمعاهد، وصدور العديد من التشريعات والمواثيق التي تنادي بوجوب تقديم كافة الخدمات لهذه الفئات، وقد رأينا أن الجمعية العامة للأمم المتحدة قد أصدرت خلال عقدين من الزمن ثلاثة تشريعات تتعلق بحقوق الطفولة، ومنها الطفولة المعوقة. ولقد امتد هذا الاهتمام العالمي بالمعوقين إلى حد تخصيص عام دولي لهم، وذلك انطلاقاً من الفلسفات التربوية للدول المتقدمة، والتي تؤكد على ضرورة العمل بمبدأ تكافؤ الفرص، والمساواة بين المتعلمين سواء العاديين أو المعوقين من خلال سياسة تعليمية رشيدة خاصة بهم.

(ب) الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العربي :

بدأ الاهتمام العربي بالإعاقة والمعوقين متأخراً، ففي لبنان كانت بداية الاهتمام بالمعوقين عام ١٩٦٠م، وكذلك في الأردن والكويت وسوريا. أما في السعودية فكانت عام ١٩٧١م (فريد الخطيب، ١٩٩٢، ١٠م).

وقد صدرت في العالم العربي بعض المواثيق التي تؤكد على حقوق المعوقين عامة، والمعوقين عقلياً بصفة خاصة، منها **"ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية"**، والذي أقره مؤتمر وزراء الشئون الاجتماعية العرب عام ١٩٧١م، **"واستراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي"** عام ١٩٧٩م، والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بفئات المعوقين جسدياً وعقلياً، ووضع

ذلـــك بين أولويات العمل الاجتماعي، كما أشارت إلى أهمية تمكين هذه الفئات من المشاركة في الحـــياة العامـــة (أحمـــد الصحاوي وآخر، ١٩٩٦م، ٢١٥). **"والميثاق العربي لحقوق المعوقين"** الصـــادر عن **المؤتمر الإقليمي بالكويت** عام ١٩٨١م، الذي أكد على أن عملية رعاية المعوقين هـــي عملية استثمارية لا استهلاكية، وأن للمعوق الحق في اختيار المهنة المناسبة له، والحق في الاندمـــاج في الحياة الاجتماعية (لطفي أحمد، ١٩٨٤م، ٥٨-٥٩)، والذي أشار إلى أنه في العالم العربي (١٥) مليون معوقاً (المرجع السابق، ١٥).

وهـــناك دراسات تناولت واقع الإعاقة والمعوقين في العالم العربي بنظرة نقدية، وخرجت بعـــدد مـــن الملحوظات، منها ما رصده "حامد عمار" من أن الجهود المبذولة جهود جزئية تتسم بالمحدوديـــة، حيـــث أنها لا تشمل كافة المعوقين بالرعاية والتربية والتأهيل والإدماج، كما أنها تركـــز على الإعاقة الجسدية، وأن المعوقين عقلياً يحظون بنصيب من الرعاية أقل من المعوقين جســـدياً (حـــامد عمـــار، د.ت، ٢٢٨). ويؤكد ذلك ما جاء ضمن تقرير عن **نتائج الندوة الثانية لاستراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي** حول الاندماج الاجتماعي والمهني للمعوقين من أن الاهتمام بالمعوقين عقلياً في بعض الأقطار العربية كان محدوداً (الأمانة العامة للاتحاد العربي للأخصائيين الاجتماعيين، ١٩٨٠م، ١٣٧) .

مما سبق يتضح محدودية اهتمام العالم العربي بالمعوقين عقلياً، وبطء الخطوات التي يتم اتخاذها أو التقدم بها في مجال تقديم الخدمات الخاصة لهذه الفئة.

(جـ) الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى المحلي (بمصـــــر):

ان الاهـــتمام بالمعوقين عقلياً وتعليمهم جاء متأخراً بصورة ملحوظة عن المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً، فقد اهتمت وزارة المعارف بالمكفوفين والصم، وفتحت لهم المدارس والفصول الخاصـــة، ففي عام ١٩٣٣م تم إنشاء مدرسة للمعوقين بصرياً بحمامات القبة، وفي عام ١٩٣٨ م أنشئت مدرسة للمعوقين سمعياً بالمطرية، وفي عام ١٩٣٩م أنشئت مدرسة أخرى للمعوقين سمعياً بحلـــوان (صـــبحي يوســـف، ١٩٨٢م، ٦٠). أمـــا **المعوقون عقلياً، فقد بدأ الاهتمام بتعليمهم ورعايـــتهم في عام ١٩٤٣م** حيث "جاء في **تقرير عن إصلاح التعليم في مصر عام ١٩٤٣م** أن الدولـــة قـــد أجمعـــت على تقديم العناية بذوى العاهات الحسية والعقلية وتربيتهـــم كسائر أفراد الشـــعـــب" (ناريمان جمعة،١٩٧٩م،٣٩). في عام ١٩٤٥م **تم إنشاء أول معهد لرعاية الأطفال ضعاف العقول بالإسكندرية** (يحيى درويش، ١٩٨٠م، ١١٥) .

وقد صدر في عام ١٩٥٠م قانون الضمان الاجتماعي رقم (١١٦)، وقد نصت المادة (٤٢) مــن هــذا القانون على أن تقوم **وزارة الشئون الإجتماعية** بالإتفاق مع وزارتي التربية والتعليم والصــحة والهيــئات المختصة باتخاذ التدابير اللازمة لإنشاء وتنظيم المعاهد والمدارس اللازمة لتعلــيم المعوقين سمعياً وبصرياً وعقلياً (علي عبد الغفار، ١٩٩٤م، ١٨). ومن الواضح أن هذا القانون يتضمن إشارة واضحة للمعوقين لأول مرة في التشريع الاجتماعي في مصر.

كمــا تم تأسيس أول معهد للمعوقين عقلياً، وهو معهد التربية الفكرية بالدقي عام١٩٥١م (وزارة الشئون الاجتماعية، ١٩٦٤م، ٢٢٢).

ويمكــن القــول فــي هذا الصدد أن تعليم المعوقين، كتعليم العاديين قبل الثورة، قد تأثر بوجــود الاحتلال البريطاني الذي استمر من عام ١٨٨٢م حتى عام ١٩٥٢م بقيام الثورة، فقد كانت أهداف التعليم تتمشى مع أهداف المستعمر بطبيعة الحال.

وبقــيام ثورة يوليو ١٩٥٢م حدث تغيير جذري لنظام التعليم المصري في جميع مجالاته، وكــان مــن **مظاهر اهتمام حكومة الثورة بفئات المعوقين** أن شكلت الحكومة لجنة عام ١٩٥٣م لبحث حالاتهم وظروفهم الخاصة، وتوصلت اللجنة إلى بعض التوصيات أهمها:

(أ) إنشاء فصول ومدارس لكل فئة من فئات المعوقين.

(ب) إعداد دراسات تدريبية، وإيفاد البعثات المتخصصة إلى خارج البلاد لتربية هؤلاء الأطفال.

(ج) إنشاء أقسام إضافية خاصة، لإعداد مدرسات للتخصص في تربية هؤلاء المعوقين (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٦٩م، ٦٧).

وتحقــيقا لمــبدأ العدالة الاجتماعية، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فمنذ قيام الثورة جاءت قوانين التعليم (٢١٠) لسنة ١٩٥٢م بشأن التعليم الابتدائي، و(٢١٣) لسنة ١٩٥٦م، و(٦٨) لسنة ١٩٦٨ م، و(١٣٩) لسنة ١٩٨١م تنص على **إنشاء مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المعوقين** بما يكفل إتاحة الفرص أمامهم للدراسة بما يتلاءم مع قدراتهم (صبحي يوسف، مرجع سابق، ٦٣).

وقــد بــدأ الاهــتمام برعاية المعوقين عقلياً منذ عام ١٩٥٦م، حيث أوصى المؤتمر الذي عقدتــه **اللجنة المشتركة لذوى العاهات** في عام (١٩٥٦م) بإنشاء دار لرعاية الأطفال المعوقين عقلــياً، وتم إنشاء الدار **بكوبري القبة بالقاهرة**، وباشرت نشاطها إعتباراً من ١٤ يونيو ١٩٥٨م تحــت الإشــراف العــام لــرعاية الأحداث، تلا ذلك إنشاء **مؤسسات للتثقيف الفكري** في عدة محافظــات (هدى أحمد،١٩٩٠م، ٣١٠).

وفـي عـام ١٩٥٦م تم إنشاء "مدرسة للتربية الفكرية بالدقي"، ثم توالى إنشاء المدارس والفصـول، وامـتدت خدماتها حتى وصلت إلى بعض المناطق القروية في شكل فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية العادية (صبحي يوسف، مرجع سابق، ٦١).

وفـي نفـس العام ١٩٥٦م ، وتمشياً مع الاهتمام بالأطفـال المعوقين ، نظمت الحكومة البعـثات إلـى إنجلـترا و فرنسا وأمريكا ، لإعداد المعلم للإطلاع على أهم وسائل تربية وتعليم المعوقيـن، وكانـت مدة البعثة ١٣ شهراً (وزارة التربية والتعليم : تقرير عن البعثات الصيفية، ١٩٥٦م، ١٥).

وفي عام ١٩٥٧/١٩٥٨م وافقت وزارة التربية والتعليم على فتح مدارس جديدة في التعليم الإعدادي لفئة الصم والبكم، ولفئة المعوقين عقلياً، وهي امتداد للمرحلة الإبتدائية على نمط معاهد الـنور للمكفوفين، وتتبع نفس شروط القبول بمعاهد المكفوفين، وتدرس بها نفس المناهج المقررة للدراسة بهذه المرحلة (مختار السيد، ١٩٩٤م، ٢٨٢).

وقد شهد عام ١٩٦٤م قيام وزارة التربية والتعليم بإنشاء "الإدارة العامة للتربية الخاصة" كـإدارة قائمـة بذاتهـا للإشراف على مدارس وفصول التلاميذ المعوقين سمعياً وبصرياً وعقلياً ونفسـياً. وتقوم هذه الإدارة بتنظيم وتخطيط برامج التربية الخاصة في مصر، وتضم في تكوينها ثـلاث إدارات متخصصـة فـي مجالات التربيةُ البصريـة، والتربية السمعية، والتربية الفكرية (تقرير عن ندوة، ١٩٩٤م، ١٤٠)، وكان ذلك بداية لتحديد ملامح السياسة التعليمية للتربية الخاصة في تلك الفترة، لتحويل إدارتها من إدارة فرعية إلى إدارة عامة.

ولـم تقف اهتمامات الوزارة عند وضع القوانين وسن التشريعات النظرية فقط، بل تخطت ذلـك، فقامـت بتشـكيل لجـنة عام (١٩٦٥-١٩٦٦م) للمتابعة المالية لفصول ومدارس التربية الخاصـة، لتقف على ما وصلت إليه في هذا الميدان من تطوير وتغيير، وقد توصلت هذه اللجنة إلى ما يلي (وزارة التربية والتعليم: النتائج المستفادة من المتابعة الميدانية، ١٩٦٧م):

١ - الأبنية التي تشغلها مدارس التربية الخاصـة قديمـة لا تتلاءم مع التلاميذ المعوقين.

٢ - نقص الكثير من التجهيزات التربوية والوسائل التعليمية التي تتناسب مع إعاقات التلاميذ.

٣ - نقص الأثاث المدرسي والأدوات والتجهيزات المهنيـة.

٤ - تعرض الكثير من التلاميذ للحوادث والانحرافات والمشكلات نظراً للنظام التعليمي المتبع.

٥ - لا توجد زائرات صحيات بالمدارس، على الرغم من صدور نشرة عامة للصحة المدرسية رقـم (٢٣) بتاريخ ١٩٦٤م، وقد تقرر فيها ضرورة وجود زائرة صحية لكل معهد، ولكل مدرسة بالتربية الخاصة.

ومـن الاهـتمامات التربوية بالمعوقين صدور قانون (٦٨) لعام ١٩٦٨م والذي نص في المـادة (١٣) مـنه علـى أنـه "لوزير التربية والتعليم أن ينشئ مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المعوقيـن بمـا يكفل الفرصة لهم للدراسة بما يتلاءم مع قدراتهم، وتحديد شروط القبول، وخطط الدراسـة، والمناهج، ونظم الامتحانات، ونوع الشهادات التي تمنح لهم" (وزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، ١٩٩٥م، ٩).

واسـتكمالاً للاهـتمامات الـتربوية لفئة المعوقين في نهاية فترة التحول الاشتراكي، فقد صـدرت **أول لائحـة تنظيمـية للعمـل بميدان التربية الخاصة** عام ١٩٦٩م، فقد صدر القرار الـوزاري رقـم(١٦٥) لعام ١٩٦٩م الذي وجه بعض المسئوليات للإدارة العامة للتربية الخاصة "بـأن تتولى الإدارة العامة للتربية الخاصة مسئولية التخطيط والمتابعة والإشراف والتوجيه الفني فـي مجـال تربـية وتوجـيه المعوقين بمختلف فئاتهم في جميع المراحل التعليمية على مستوى الجمهوريـة، وتخصـص كل مديرية تعليمية بها مدارس وفصول للتربية الخاصة من يوكل إليه الإشـراف الإداري على هذه المدارس والفصول، ويُختار من بين رؤساء أقسام التعليم الابتدائي بالمديـرية لـيكون مـرجعاً في كل شأن من شئونها، ويكون حلقة اتصال بين المديرية التعليمية والوزارة" (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، ١٩٦٩م).

هـذا وقـد ظهرت **بعض الاتجاهات الإيجابية في ميدان التربية الخاصة** في ذلك الوقت، والتي كان من أهمها :

(أ) استمرار التلميذ المعوق بمدارس التربية الخاصة حتى سن ١٧ سنة بدلاً من ١٦ سنة.

(ب) اعتبار نسبة الذكاء المطلوبة لمدارس التربية الفكرية من الأطفال المعوقين عقلياً هي من ٥٠ – ٧٥ درجة بدلاً من ٥٠–٧٠ درجة.

(ج) تخصيص ميزانية للمدارس المهنية لذوى الاحتياجات الخاصة، بدلاً من اندماجها في ميزانية التعليم للمرحلة الابتدائية.

(د) تشـكيل مجلـس استشاري لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة على مستوى المحافظات طبقاً لمادة (٢٩) من القرار الوزاري.

(هـ) تنظيم بعثات داخلية لتدريب المعلمين على العمل بمدارس التربية الخاصة.

(و) استكمال تعليم المعوقين عقلياً في مدارس إعدادية مهنية (وزارة التربية والتعليم: مختارات صورة من القوانين، ١٩٦٧م).

ومع بداية عقد السبعينيات، وانتهاج الحكومة سياسة جديدة تتغلب بها على سلبيات فترة التحول الاشتراكي في الستينيات، والتي كان لها انعكاس كبير على اتجاهات السياسة التعليمية، فقد كان دستور مصر الدائم ١٩٧١م الذي أكد على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وأقر حق الأطفال المعوقين في الفرص التعليمية من خلال فتح فصول خاصة بهم بمدارس العاديين (وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك، ١٩٩٤م، ٢٤).

واستمراراً لمبدأ تطوير التعليم بميدان التربية الخاصة ، فقد صدر القرار الوزاري رقم (٢٠٤) لعام ١٩٧٢م بشأن تطوير إعداد معلم التربية الخاصة للفئات الثلاث، الإعاقة البصرية، والسمعية، والعقلية، وتطوير نظم امتحان دبلوم التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات في الشعب الثلاث (وزارة التربية والتعليم: تقرير عن تطور التربية والتعليم، ١٩٧١م، ٣١٥).

ونظراً لانعكاس التطورات العالمية التي حدثت في هذه الفترة، والتي تمثلت في قرار **الجمعية العامة للأمم المتحدة** في ٩ ديسمبر ١٩٧٥م بشأن **حقوق المعوقين** الذي نادى بضرورة حماية حقوق المعوقين جسدياً وعقلياً وبضرورة رعايتهم وإعادة تأهيلهم (الجمعية العامة للأمم المتحدة، مرجع سابق). وكان نتيجة ذلك أن صدر في مصر عام ١٩٧٥م قانون رقم (٣٩) لعام ١٩٧٥م والذي نص على توحيد الجهود في مجال التربية الخاصة والتأهيل، وذلك بالتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والصحة ووزارة العمل (وزارة التربية والتعليم: قانون بشأن تأهيل المعوقين، ١٩٧٥م).

كذلك صدر القرار رقم (٣١٩) لعام ١٩٧٧م بشأن تشكيل **المجلس الأعلى للطفولة**، ومهمته اقتراح السياسة العامة للدولة في مجال الطفولة، وقد أوصى المجلس بضرورة فتح الفصول الخاصة بالأطفال المعوقين عقلياً وجسدياً، وتزويدها بالتجهيزات اللازمة، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بينهم وبين زملائهم الأسوياء (الشعبة القومية للتربية والثقافة والعلوم: مجلة اليونسكو، ١٩٧٨م، ٢٣).

أما في الثمانينيات فقد تبلورت السياسة التعليمية بصدور قانون (١٣٩) عام ١٩٨١م الذي نص في مادته رقم (٩) على "أنه يجوز لوزير التعليم إنشاء مدارس التربية الخاصة لتعليم

ورعايـة المعوقيـن، بمـا يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم (وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم، ١٩٨١م، ٦).

وتمشـياً مـع السـياسة العامة في تلك الفـترة ، فقد صدر القرار الوزاري رقم (١) ، بـتاريخ ١٩٨٦/١/١م بشـأن قواعـد الالتحاق بمدارس وفصول التربية الخاصة بوزارة التربية والتعلـيم ، والـذي بموجبـه أصبحت **مدارس وفصول التربية الفكريـة** يقبل بهـا من تتراوح نسـبة ذكـائهم بين (٥٠-٧٠) ، فيما عدا المدرسـة التجريبية للتربية الفكرية بمدينة نصر ، ويقـبل بهـا فـئة من المعوقين عقليـاً ممن تقـع نسبة ذكائهم بين (٣٠-٥٠) (رسمي رستم ، ١٩٩٠م، ٢١٨).

ومن التشريعات التي صدرت في فترة الثمانينيات أيضاً أن أصدرت الوزارة النشرة العامة رقـم (٨٣) بتاريخ ١٩٨٦/٩/٢٩م والتي نصت على ضرورة استكمال مدارس التربية الخاصة بالتجهـيزات اللازمـة مـن أدوات وأجهزة مناسبة، وتزويد الفصول بالوسائل التعليمية الكافية والمناسـبة للإعاقة، ومتابعة العناية بإصلاحها على مدار العام الدراسي (وزارة التربية والتعليم: نشرة عامة بشأن الاستعداد للعام الدراسي، ١٩٨٦م، ٢).

ومـن الاهـتمامات التربوية الحديثة، صدر في أكتوبر ١٩٨٨م عن القيادة السياسية وثيقة إعلان السنوات العشر (١٩٨٩م- ١٩٩٩م) **عقداً لحماية الطفل المصري ورعايته**، حيث تضمنت الوثـيقة في بندها التاسع عشر على ضرورة توفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للأطفال المعوقين، ومن بينهم المعوقين عقلياً (المجلس القومي للطفولة والأمومة، مرجع سابق، ٩).

وفـي ١٩٩٠/١/٢٨م صـدر القرار الوزاري رقم (٣٧) بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصـول التربية الخاصة، والذي نص في مادته الأولى على أن "إنشاء مدارس وفصول التربية الخاصـة يهدف إلى تقديم نوع من التربية يتناسب مع التلاميذ المعوقين جسمياً أو عقلياً، وكذلك تقديم الرعاية التعليمية والتربوية، والصحية والنفسية، والاجتماعية المناسبة لهؤلاء التلاميذ"، كما نـص أيضـاً علـى ضرورة وضع ميزانية خاصة وتزويد هذه المدارس بالتجهيزات والوسائل والمعـدات والأثاث والأجهزة التعويضية... وما إلى ذلك، تسهيلاً لسير العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، مرجع سابق، ٧) .

واستمراراً لسياسة الدولة في الاهتمام بفئة المعوقين، وانعكاس أثر الصيحات العالمية على ميدان المعوقين في مصر، فقد عقد في القاهرة **المؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين** بجمهورية مصر العربية، تحت عنوان (نحو طفولة غير معوقة) في الفترة من ٦-٨ نوفمبر عام ١٩٩٠م، وقد تناول المؤتمر ملامح استراتيجية جديدة لتطوير تعليم المعوقين، وصيغة رؤية مستقبلية لحماية الطفل من الإعاقة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، ١٩٩٠م، ٢٠٩).

كما عقد في مصر عام ١٩٩١م مؤتمر تحت عنوان (مستقبل خدمة المعوقين عقلياً)، وذلك تمشياً مع "عقد الوقاية" الذي أطلقته "الأمم المتحدة" على الفترة من عام ١٩٨٣م وحتى عام ١٩٩٢ م والذي يؤكد على حقيقة احتياج كل فئات المعوقين، وكل مستويات الإعاقة للتعليم والتدريب، واعتبار ذلك حقاً أساسياً من الحقوق الإنسانية التي يجب ألا يحرم المعوق عقلياً منها، مع ضرورة إيضاح أن التعليم المقصود هو التعليم الاجتماعي بأوسع معانيه، وليس التعليم المدرسي المنظم، على أن يكون الهدف البعيد لهذا التعليم والتدريب هو مزيد من الاستقلال، والقدرة على الاعتماد على النفس للمعوق، وفي حدود ما تسمح به حالته (توصيات مؤتمر مستقبل خدمة المعوقين عقلياً، ١٩٩١م، ٢).

ومن الاهتمامات التربوية الحديثة بالمعوقين في مصر أيضاً ما تضمنته الخطة الخمسية الثالثة (١٩٩٣/٩٢م – ١٩٩٧/٩٦م) لوزارة التربية والتعليم من تأكيد على توسيع الخدمات للتلاميذ المعوقين في مختلف مجالات الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والجسمية.. إلخ، وتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية، والمعلم القادر على تربيتهم، وذلك بإعداده مهنياً أثناء الخدمة (برنس رضوان، ١٩٩٣م، ١٢-١٣).

كما عقد في مصر **المؤتمر السادس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين** في الفترة من ٢٩-٣١ مارس عام ١٩٩٤م تحت عنوان (نحو مستقبل أفضل للمعوقين)، وقد تناول المؤتمر جميع الجوانب التربوية والنفسية والطبية والاجتماعية للمعوقين، وتوصل المؤتمر إلى بعض التوصيات، منها(اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين،١٩٩٤م): وضع سياسة واضحة المعالم لمواجهة مشكلة الإعاقة سواء من ناحية الحد منها أو الوقاية أو الرعاية أو التأهيل، إجراء التعديل المطلوب في مواد المنهج الحالية وتطويره بما يتلاءم ومشكلات التربية الخاصة في مصر، وإعداد معلم الفئات الخاصة إعداداً تربوياً ونفسياً على مستوى معاهد وكليات التربية.

وفـــي نفس العام صدر **مشروع مبارك القومي للتعليم** عام ١٩٩٤م حيث تناول إنجازات التعلـــيم فـــي ثلاثـــة أعوام في الفترة من (٩٢-١٩٩٤م)، مؤكداً على ضرورة التوسع في إنشاء وتنمـــية مدارس وفصول التربية الخاصة (وزارة التربية التعليم: مشروع مبارك القومي، مرجع سابق،٢٢٩).

ومما يوضح اهتمامات الدولة والمسئولين عن تعليم المعوقين، صدور القرار الوزاري رقم (٣١٣) بتاريخ ١٩٩٥/٩/٢١م بشأن عملية الإشراف والتوجيه والمتابعة، وتقويم هيئات التدريس بمدارس وفصول التربية الخاصة على المستوى المركزي وعلى المستوى المحلي (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، ١٩٩٥م).

كما عقدت الوزارة **المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة** في القاهرة في الفترة من ١٦- ١٩ أكـــتوبر ١٩٩٥م وقد توصل المؤتمر إلى العديد من التوصيات أهمها: مراجعة نظم القبول، والـــتمويل، الاهـــتمام بمراجعة المناهج والمقررات اللازمة، وتوفير الكتب والتجهيزات التعليمية اللازمـــة لكل فئة، وتطوير برامج البعثة الداخلية، وإعداد معلم متخصص في المجالات المختلفة (وزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، مرجع سابق، ٦٩-٧٠).

وفـــي نفـــس العام ١٩٩٥م تم انعقاد **المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي**، وكان تحـــت عنوان "الإرشاد النفسي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الفترة من ٢٥-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥م، وقد ركز المؤتمر على أهمية الأخصائي النفسي ومسئولياته وأوصى بضرورة مشاركة الأخصـــائي فـــي قرار قبول التلاميذ، وفي التقييم الشامل للتلميذ، وإنشاء مكتب للإرشاد النفسي والاجتماعي لكل مدرسة (مركز الإرشاد النفسي، ١٩٩٥م، ٥٠).

وفي إطار الاهتمام بالطفولة صدر "**قانون الطفل المصري**" رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م، الذي يهدف إلى حماية الطفل وحسن رعايته، ويرتكز هذا القانون على عدة محاور رئيسة نصت عليها الشـــرائع الســـماوية، والمواثـــيق الدولية، وإعلان حقوق الإنسان، وينص الباب السادس من هذا القـــانون على رعاية الطفل المعوق وتأهيله، وتوفير المؤسسات المجهزة لذلك، أو فصول خاصة بالمدارس العادية، ليكون هذا الطفل قادراً على العمل، وعضواً نافعاً في مجتمعه (المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٦م) .

واستمراراً لما صدر بقانون الطفل ، وما أوصى به لفئة المعوقين، فقد عقد على المستوى المحلي في القاهرة **المؤتمر السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين في جمهورية**

مصـــر العربـــية، تحت عنوان (ذوى الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربـــي)، فـــي الفترة من ٨-١٠ ديسمبر عام ١٩٩٨م، وقد تضمن برنامج المؤتمر العديد من الموضـــوعات والدراســـات الميدانية التي تخدم المعوقين تعليمياً واجتماعياً ونفسياً وتأهيلياً (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٩٨م).

وقـــد تـــم تمثـــيل الإدارة العامـــة للتربية الخاصة أيضاً بإعداد طلبة وطالبات مدارسها للمشـــاركة فـــي **المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع**، الذي عقد في الفترة من ٢٤-٢٧ يناير عام٢٠٠٠م (أمينة الكنيسي، ٢٠٠٠م، ١٥٥).

وفـــي الفـــترة مـــا بين ١٢-١٤ مايو عام ٢٠٠٢م **عقد مؤتمر بالمركز القومي للبحوث الـــتربوية والتنمـــية** عن مشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة، وقد توصل المؤتمر إلى العديد من التوصيات منها: الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات الميدانية حول موضوعات ذوى الاحتياجات الخاصـــة التـــي تركـــز على استراتيجيات التطوير في التعليم، والتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة، وحصولهم على فرص التعليم المناسبة لهم. (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٢م).

أما عن **الاهتمامات الأهلية في مصر**، فقد ظهرت بصورة ملحوظة في شكل جمعيات أهلية مشهرة بوزارة الشئون الاجتماعية، مهمتها الرئيسة العمل في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم، أو في شكل جمعيات متعددة الأغراض،تعمل أساساً في حقل التنمية الشاملة، ويمتد نشاطها إلى مجال الإعاقـــة العقلـــية (صفوت فرج، ١٩٩٣م، ٧٣)، ومن أمثلة هذه الجمعيات: جمعية أحباء مصر، جمعية آباء وأبناء، مركز كاريتاس مصر (سيتي) بمدرسة دي لاسال بمدينة القاهرة،(يوسف إمام، ١٩٩٤م، ٦).

وفـــي خـــتام الحديـــث عـــن الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً يمكن القول بأن هناك اهـــتماماً على المستويين الدولي والمحلي بتعليم المعوقين عقلياً وتأهيلهم وإدماجهم في حركة المجتمع ونشاطاته، وذلك في ضوء قدراتهم واستعداداتهم. ومما لا شك فيه أن هذه الاهتمامات الدولية والعربية والإقليمية تعد لمسة حضارية ورؤية إنسانية لقضايا الإعاقة والمعوقين بوجه عام، والمعوقين عقلياً بوجه خاص .

هـذا ومـن الملاحـظ أن الاهـتمامات التربوية الحديثة في "مصر" يغلب عليها الطابع الرسمي، متمثلاً في وزارة التربية والتعليم، وهذا لا ينفي وجود اهتمامات تقوم بها جهات أهلية الاّ أنها تخضع بشكل أو بآخر للسلطة المؤسسية المتمثلة في وزارة الشئون الاجتماعية.

وعمومـاً، فـإن مـا سـبق يؤكد أن مصر قد شهدت منذ الثلاثينيات وحتى الآن اهتمام الجهـات المعنية بقضايا المعوقين، وخاصة المعوقين عقلياً، انطلاقاً من إيمان الدولة بحق هذه الفـئات فـي التعليم والرعاية بوصفهم أعضاء في المجتمع، وأن هذه الاهتمامات تعد انعكاساً للفكر التربوي الحديث في مجال التربية الخاصة، وتجاوباً مع الاهتمامات الدولية بالمعوقين.

ثانياً : العوامل التي تكمن وراء نشأة مدارس التربية الفكرية بمصر

مـن المعلوم أن النظام التربوي للمجتمع يتشكل ويتحدد ملامحه ودوائر اهتمامه في ضوء نظامه وتوجهاته الأيديولوجية وسياساته الاقتصادية، وأنساقه الاجتماعية والعلمية.

وجـاء تعلـيم المعوقيـن، ومـنهم المعوقين عقلياً، رد فعل لهذه النظم والسياسات وتلك الـتوجهات والأنسـاق، وتحقيقاً لما تنادى به الاتجاهات الديمقراطية وقيم العدالة الاجتماعية التي يؤمـن بها مجتمعنا المصري، حيث تتأثر السياسة التعليمية للمجتمعات بالعوامل المجتمعية، ومن ثـم يكمـن وراء قيام مدارس التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية مجموعة من العوامل المترابطة ، يمكن تناولها على النحو التالي :

أولاً : العوامل الإنسانيـــة :

إذا كانت الطفولة السوية في حاجة إلى عنايـة كبيرة تربيةً وتعليماً وتوجيهاً وتأهيلاً، فإن الطفولـة المعوقـة تكون حاجتها أشد إلى العناية والرعاية ، فرعايتها واجب يدفع إلى الوفاء به الديـن والضمير والمجتمع والإنسانية، ومن ثم على كل إنسان بحسب موقعه في المجتمع، وبقدر طاقته أن يؤدي ما عليه تجاه الطفولة المعوقة (أحمد هاشم، ١٩٩٠م ، ٤٣).

ولعل الاستثمار البشري في مجال المعوقين لا يقل في أهميته عن العاديين بموجب المدخل الإنسـاني، حيـث يحترمون كإنسانيين، وتسُن بخصوصهم قوانين تضمن لهم الرعاية والتدريب والتأهـيل والاندمـاج في المجتمع. فالطفل المعوق أياً كانت نوع الإعاقة التي لحقت به، ومهما كانـت شـدتها ونوعهـا، هو أولى أن يوجه إليه الاهتمام لما يشعر به من مزيد من العجز في

مواجهة العالم المحيط به، فالمعوق هو إنسان قبل كل شيء، وأهداف رعايته لا تتباين في أساسها عن غيره في الإنسانية، والأفراد "مهما تباينوا فيما يتمتعون به من قدرات، وما يملكونه من إمكانات، الاّ أنهم متساوون في القيمة البشرية. وإذا كانت الإعاقة تؤثر على درجة مساهمة المعوقين في أنشطة المجتمع، فإن هذه الإعاقة يجب ألا تعوقهم عن تمتعهم بما فيهم من إنسانية مراعاة لآدميتهم وحمايةً لمصالح الوطن والمواطنين" (لطفي أحمد، ١٩٧٩م، ٥٧).

والأطفال المعوقون، والمعوقون عقلياً منهم، أولاً وأخيراً أفراد إنسانيون، لهم نفس مشاعر وأحاسيس الفرد العادي، وقد يكون استعدادهم للتعلم أقل، وقدرتهم على التذكر والتفكير والفهم محدودة، إلاّ أن لهم نفس إنسانية الفرد العادي، وما يميزهم عن الأفراد العاديين هو اختلافهم في درجة الذكاء فقط، وليس في النوع. وفي النهاية فإننا أبناء مجتمع واحد يعيش في عالم إنساني واحد، والأسرة الواحدة قد تتضمن الطفل المصاب بالإعاقة العقلية والطفل العادي جنباً إلى جنب (عادل خضر، ١٩٩٢م، ٨٩-٩٠).

ولقد ساهمت الأديان السماوية بدور عظيم الأثر في تكوين الاتجاهات الإيجابية المتعاطفة مع هؤلاء الأطفال بشكل يساعدهم على تقبل المجتمع لهم. فقد دعت إلى حسن معاملة المعوقين ورعايتهم، على اختلاف إعاقتهم، سواء كانت عقلية، أو سمعية، أو بصرية ... إلخ، على اعتبار أن الإعاقة ابتلاء من الله تعالى، لا دخل للإنسان المعوق فيها.

ولما كان "الإنسان هو محور اهتمام الفلسفات، فقد نادت الفلسفات التي تعيشها المجتمعات اليوم بحق كل فرد، أياً كانت حالته، في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله امكاناته، ومن ثم بات الاهتمام واضحاً في العناية بالمعوقين، ومنهم فئة الأطفال المعوقين عقلياً، نحو تهيئة حياة أفضل ومستوى معيشي مناسب (عثمان فراج: (جـ)، مرجع سابق،٤٦).

وتأكيداً لما سبق، فقد جاء في توصيات المؤتمر الدولي الخاص بالمعوقين عقلياً الذي عقد في "مدريد" عام ١٩٨٤م أن "المعوق عقلياً يستحق الإحترام، إذ أن قيمة الإنسان مستقلة عن طبيعة وتكوين جسمه ومقدراته ونسبة إعاقته، ومن ثم يجب تقديم كل مساعدة ممكنة لهم (مايك مايلز، ١٩٨٥م، ١٠٦).

كما تضمنت توصيات المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته" عام (١٩٨٩م) من التأكيد على ضرورة الاهتمام بتربية الأطفال المعوقين، واعتبار رعايتهم حقاً

إنسـانياً تقننه التشريعات والقوانين، والعمل على استثمار إمكانيات العقل المعوق بما يضمن له التوافق مع البيئة المحيطة، وتأهيله للاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه (مركز دراسات الطفولة، ١٩٨٩م، ٤) هـذا إلـى جانـب ما أوصى به المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري ١٩٩٠م باعتبار برامج الإثراء والتنمية للأطفال المعوقين مطلباً طبيعياً، وتوجيهاً أساسياً في تربية الأطفال ورعايتهم، حيث تمثل إحدى خصائص مجتمعنا الإنساني (مركز دراسات الطفولة، ١٩٩٠م، ٢).

وفـي ضـوء ما سبق يمكن القول أن العوامل الإنسانية تمثل أحد العوامل الهامة لإقامة مـدارس التربية الفكرية لرعاية المعوقين عقلياً وتأهيلهم، وأن الفلسفة التي تقوم عليها تربية هـؤلاء المعوقيـن بهـذه المـدارس تعكس المثل العليا الإنسانية التي تعد جزءاً من المجتمع الديمقراطي الذي يؤمن بقيمة الفرد، بصرف النظر عن قدراته، ومدى محدوديتها، ومهما كانت سـويته أو إعاقـته، وذلـك من منطلق تحقيق مبدأ الفرص المتكافئة، حيث أن توفير مثل هذه الفرص للمعوقين عقلياً يعد حقاً وواجباً اجتماعياً وإنسانياً.

ثانياً : العوامـل الاجتماعيـة :

تعد مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة اجتماعية قبل أن تكون مشكلة تعليمية، فلا تقتصر رعاية المعوقيـن عقلـياً فقـط على تقديم المعلومات الأولية في الحساب والقراءة والكتابة وباقي المواد التعليمية الأخرى، بل تمتد إلى تعليمهم كيفية التوافق للمواقف المختلفة بغية اندماجهم في المجتمع (صالح هارون، ١٩٨٥م، ١٠٣)، **معنى هذا أن مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة اجتماعية قبل أن تكـون مشكلـة تعليميـة.**

إن أهمية هذه المشكلة تعود إلى بعدها الاجتماعي، وإلى الجهود المبذولة في مجالي التأهيل والتربية وفق المقاييس الاجتماعية، وعلاوة على ذلك، فإن فرص العمل والحياة المستقلة والقبول الاجتماعي تكون نادرة إذا ما قورن المعوق عقلياً بالمعوق بدنياً (Farag, 1995, 171)

وقـد حظيـت مشكلة الإعاقة العقلية في السنوات الأخيرة باهتمام الدول المتقدمة والنامية، بوصـفها إحـدى المشـكلات الاجتماعية التي يترتب عليها آثار خطيرة على المستويين الفردي والمجتمعي (عمر بن الخطاب خليل، ١٩٩٢م، ٢٦١).

ومن هذه الآثار ما يلي:

* السخط على المجتمع وعدم الشعور بالانتماء (محمد فهمي وآخر، ١٩٨٤م، ١٧١).

- تهديد أمن المجتمع واستقراره، لأن الشخص المعوق عقلياً إذا لم يجد الرعاية المناسبة، سيصبح خطراً على نفسه وعلى أسرته ومجتمعه، فقد يكون مصدراً للشر والجريمة، لعدم تقديره لأخطار ما يفعل، أو لرعونة تصرفاته، أو لسهولة استهوائه واستغلاله من قبل ذوى النفوس الضعيفة. (كمال مرسي، ١٩٩٦م، ١٨٩).
- إن وجود المعوق عقلياً في الأسرة دون اهتمام من المجتمع يفضي إلى حدوث مشاكل أسرية تتمثل في نقص رعايتها لباقي أفراد الأسرة، لانشغالها بإبنها المعوق عقلياً (عبد العزيز الحاكم، ١٩٩٠م، ١٤٤).
- الأثر النفسي السيء على أسرة المعوق عقلياً التي قد تشعر بالخجل والحرج الاجتماعي والتفكك الأسري، حيث يتهم كل من الوالدين الآخر بأنه السبب، أو يضيق بوجود ابنهم المعوق عقلياً (المرجع السابق).
- فرض أعباء إضافية على طاقة ووقت الأسرة وقدراتها المادية، مما يؤثر على وضعها الاجتماعي والاقتصادي (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ١٩٨٥م، ٤-٥).

وأخيراً فإن مشكلة الكفاءة الاجتماعية للمعوقون عقلياً ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرعاية الممنوحة له من المجتمع، حيث يمكن تقبله واحتماله، طالما هناك مكان له في المجتمع الذي يقبل مشاركته غير الكافية في بناء المجتمع. وعلى هذا الأساس، فليس هناك مبرر منطقي لعزل هؤلاء الأطفال عن المجتمع، بل على المجتمع أن يوفر لهم قدراً مناسباً وضرورياً من التربية يتيح لهم استغلال قدراتهم إلى أقصى حد ممكن لتحقيق الكفاية الذاتية الشخصية وخدمة المجتمع في نفس الوقت.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول، أن عناية أي مجتمع من المجتمعات بالأطفال المعوقين عقلياً تعد واجهة أو معياراً يشير إلى مدى تقدم المجتمع، حيث أنه من أبعاد الوظيفة الاجتماعية للتربية الاهتمام بهؤلاء الأطفال وبمشكلاتهم، ومن هنا فإن تعليم وتدريب وتأهيل المعوق عقلياً بمدارس التربية الفكرية يعد مطلباً حيوياً واجتماعياً.

ثالثا: العوامل الاقتصادية :

تمثل مشكلة الإعاقة العقلية تحدياً لاقتصاديات الدول خاصةً الدول النامية، نظراً لما تقتضيه مواجهتها من طاقات بشرية ومادية في المجالات الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والتعليمية والتأهيلية.

فالرعاية التربوية للمعوقين عقلياً لا تنحصر في أنها واجب إنساني، أو ضرورة اجتماعية، بل هي أيضاً ضرورة اقتصادية، وذلك لتحقيق الاستقلال الاقتصادي لهؤلاء المعوقين (علي محمود، ١٩٩٤م، ٢٧٥)، ويتحقق ذلك من خلال الاستفادة من طاقاتهم المتبقية لديهم، وصرف النظر عن إعاقتهم، حتى يتم تحويل هذه الطاقات من السلبية إلى الإيجابية في الإنتاج، والاندماج في حركة المجتمع وأنشطته (المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٩٩٠م، ٧).

ويمكن تحقيق الفائدة الاقتصادية المرجوة من تربية هؤلاء الأطفال عن طريق ما يعرف بالمنهج المتمركز حول المهنة Craft Centered Curriculum وهو منهج استخدم في عدد محدود من الفصول الدراسية الخاصة للمعوقين عقلياً. إذ كانت تعد الطفل لأداء مهنة أو حرفة معينة بشرط أن يندمج هذا النوع من المنهج ضمن باقي الأنشطة المقدمة (Kelly & Svergasson,1985,56)

هذا ويمكن إسناد الأعمال والمهن التي لا تحتاج إلى مهارة عقلية عالية إلى المعوقين عقلياً، مثل العمل في المطابع، وتوزيع الصحف، وأعمال النجارة البسيطة، وتصنيع الجلود....إلخ، وهذه المهن مهما كانت بسيطة، إلاّ أنها تسهم في إعالة الفرد لنفسه، واستغلال طاقته وخدمة المجتمع في نفس الوقت. وبمعنى آخر يجب أن تكون تربية الأطفال المعوقين عقلياً ذات فائدة اقتصادية.(op., cit., 57) .

وقد ذكرت إحدى الدراسات (فاروق صادق، ١٩٨٨م، ٥٨) أن تكلفة رعاية الطفل المعوق تتراوح ما بين (٣-٨) أضعاف تكلفة الطفل العادي، كما أشارت دراسة أخرى (عبد الله الحمدان وآخر،١٩٨٧م، ١٢٦٣) **إلى أن تربية وتدريب الطفل المعوق عقلياً تتكلف من (٦-٨) مرات ما تتكلفه تربية وتدريب الطفل العادي.**

وعلى الرغم من أن رعاية المعوق عقلياً هي أكبر وأكثر تكلفة، إلاّ أن مساعدته في تجاوز إعاقته تعد ربحاً للمجتمع، فقد يشكل إهمال المعوق عقلياً خسارة لهذا المجتمع ربما فاقت المنفق على رعايته، حيث أن "انحراف معوق أو شذوذه وإتيانه بجريمة، أو إشعاله لحريق بقصد أو بغير قصد نتيجة إهماله من جانب المجتمع، قد يكلف المجتمع آلاف المرات ما يتكلفه لتعليمه وتأهيله" (فاروق صادق، مرجع سابق ،٥٨) ، وحتى لو لم تحدث هذه الجرائم ، فإن إهمال المعوقين عقلياً يؤدي إلى إهدار جزء من الأموال العامة للدولة، كان يجب استثماره في مجالات التنمية المختلفة، لأنه في هذه الحالة يظل عالة على المجتمع ، وعلى ميزانه الاقتصادي (فاروق فليه ، ١٩٨٩م ، ٣٠٤).

وفـــي ضـــوء ما سبق يمكن القول إن مواجهة مشكلة التخلف العقلي هي بمثابة ضرورة ملحة تستدعي جهود المختصين والمتخصصين في المجالات المختلفة، فالفائدة من وراء الاهتمام بالمعوقين عقلياً وتعليمهم وتأهيلهم، حتى ولو كانت تتسم بالمحدودية، إلاّ أنها أكثر نفعاً من كونهم عالة على اقتصاديات المجتمع.

ثالثاً: بعض النماذج من الخبرة العالمية المعاصرة في رعاية المعوقون عقلياً

ســوف تتعرض الدراسة في هذا الجزء بالوصف والتحليل لخبرات بعض الدول المتقدمة، كــنماذج حققــت تقدماً ملحوظاً في مجال رعاية المعوقين عقلياً، وخير مثال على ذلك **(الولايات المــتحدة الأمريكية، وانجلترا)**، وذلك للاستفادة من خبرات هاتين الدولتين المتقدمتين في مواجهة المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر.

١ – سياسة القبول للتلاميذ المعوقين:

تتحقق سياسة قبول التلاميذ المعوقين بالدول المتقدمة، كالولايات المتحدة وانجلترا على سبيل المثال، إلى حد الاستيعاب الكامل لهذه الفئات بمدارسهم.

الولايــات المــتحدة الأمريكــية: تحددت سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية في ضوء ما قــررته سياستها التعليمية، والتي نصت على قبول المعوقين من عمر ٣ سنوات حتى ٢١ ســنة، مــروراً بالمــراحل التعليمية المختلفة، بدءاً من مرحلة الحضانة وحتى الجامعة، والتعلــيم حكومــي إلزامــي لكل فئات المعوقين، مع فتح أبواب المدارس العادية أمامهم للانتظام في فصول الدراسة مع زملائهم العاديين (Public low, 1975).

وتشــير الــتقارير الصادرة من مكتب التعليم بأمريكا إلى أن حوالي ٧٠% من المعوقين مقــيدون فــي فصول منتظمة وغرفة المصادر* ، بينما ٢٥% منهم مقيدون في فصول منفصلة داخــل مبانــي تعليمية عادية و٥% فقط إما في مدارس منفصلة، أو مركز الرعاية والمستشفيات (Choate, 1993, 3).

* غــرفة المصــادر: Source Room: هــي التي تقدم خدمات تعليمية للأطفال غير العاديين في الفصول العادية والفصــول الخاصــة، مــن خلال استخدام مواد تعليمية، أو طرق تدريس ذات طبيعة خاصة، ويقوم بهذه المهنة أخصائي غرف المصادر Source Rooms Specialist

انجلـتـــــــرا : تتمــثل سياسة القبول بانجلترا في قبول التلاميذ المعوقين عقلياً، وهم الأطفال الذيــن تــتراوح نســب ذكائهم من (٥٠-٧٠)، ويتم قبولهم بالمرحلة الابتدائية من سن ٦ ســنوات وحــتى ١٥ أو ١٦ ســنة، وينتقلون بعد ذلك إلى مراكز تدريب ووحدات عناية خاصة بهم (Kurain, 1988, 1326)

وقد أكد قانون الإصلاح التعليمي بانجلترا عام ١٩٨٨م أن سياسة القبول للمعوقين من سن (٥-١٦ ســنة)، وهــي فترة الإلزام لهذه الفئات، في جميع مدارس الحكومة، ويتم ذلك من خلال أربـــع مراحل، وهي من سن (٥-٧ سنوات)، ثم من (٧-١١ سنة)، ثم (١١-١٤ سنة) وأخيراً من (١٤-١٦ سنة) (Sharp & Dunford, 1990, 39-40).

ممـــا سبق يتضح إلزامية التعليم لفئات المعوقين في كل من "الولايات المتحدة الأمريكية وانجلـــترا"، ولذلك يتم استيعاب فئات المعوقين استيعاباً كاملاً، مما يدل على اهتمام الحكومتين بسياســـة قـــبول هذه الفئات، بينما في "مصـــر" عملية استيعاب التلاميذ لا تزيد عن ٢٠% من العـــدد الكلي للمعوقين القابلين للتعلم، وقوائم الانتظار كبيرة، الأمر الذي يدعونا أن نقتدى بهذه الدول حتى نستطيع أن نصل إلى حلول منهجية في هذا الشأن.

٢- المناهـــــج الدراسيـــــة :

الولايـــات المتحدة الأمريكية: انطلاقاً من اتباع الولايات المتحدة الأمريكية لأسلوب الدمج فـــي تعلـــيم المعوقيـــن، والذي يعني أن يقضي التلاميذ المعوقين أطول مدة ممكنة في الفصول العاديـــة، مع إمدادهم بالخدمات الخاصة، الأمر الذي استلزم السياسة التعليمية الأمريكية أن تقوم بـــتعديل المـــناهج الدراســـية، بمـــا يتمشى مع أسلوب الدمج. فالمنهج يقوم في المقام الأول على أساسيات التعليم والتعلم بمدارس التعليم العام، والتي تتمثل في الصور والكلمات الكبيرة، والمسائل الحســـابية البســـيطة، والتي تتضمن المتطلبات الضرورية والبدائل التي حللت ونقّحـــت (سميرة نجدي، ١٩٩٤م، ١٤١).

انجلـتـــــــرا : أرســـت الحكومة الإنجليزية أسس المنهج الجديد منذ أواخر الثمانينيات وأوائـــل التسعينيات في جميع جوانب العملية التعليمية، ومازال معمولاً به حتى الآن. فقد قررت الحكومـــة الإنجلـــيزية تصميم منهج قومي للأطفال من سن (٥-١٦) في كل المدارس الحكومية بإنجلترا، وضرورة أن يتناول هذا المنهج ثلاث مواد جوهرية هي (اللغة الإنجليزية – الرياضيات – العلوم)، ويتناول أيضاً سبع مواد أساسية، هي (التاريخ – الجغرافيا – التكنولوجيا – الموسيقى

– الرسـم – التربـية الرياضية – اللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية) (Sharp & Dunford, op.cit., 40).

وقد أوصت السياسة التعليمية للمعوقين بإنجلترا على ضرورة احتواء المناهج الدراسية لهـذه الفئات على بعض البرامج التعويضية التي قد ظهرت في انجلترا، وكان لها دور كبير في تعليم هذه الفئات (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩١م، ١٠٦).

ممـا سـبق يتضـح مدى حرص السياستين التعليميتين لكل من الدولتين على تعديل المناهج الدراسية تعديلاً يتماشى مع الأساليب الحديثة.

٣- إعـداد المعلـم :

بـرزت عـدة اتجاهات عالمية معاصرة في مجال إعداد معلم التربية الفكرية، منها إعداد معلـم التربـية الفكرية في إطار جامعي، وقد نادت بذلك المؤتمرات العلمية العالمية، والجمعيات المهنـية المختصـة بإعداد المعلم بوجه عام، ومعلم التربية الفكرية بوجه خاص (شكري أحمد، ١٩٨٩م، ٢٦).

الولايات المتحدة الأمريكية: تحظى سياسة إعداد معلم المعوقين بالولايات المتحدة باهتمام كبـير مـن خـلال زيادة عدد الفرص والمنح المتاحة للمعلمين، فقد برز الاتجاه إلى إنشاء كلية للتربـية الخاصة، مهمتها إعداد معلم التربية الخاصة لفئات الإعاقة المتنوعة (الفكرية، السمعية، البصرية)، بل إنها قد قامت بتركيز برامجها على نوع واحد أو أكثر من أنواع الإعاقة، مستهدفة بذلـك إعداد المعلمين المتخصصين للعمل مع المعوقين، كل فيما تخصص فيه، ليس هذا فحسب، بل أتاحت لهم الفرص للحصول على الماجستير والدكتوراه في الإعاقة التي تخصصوا فيها، ومن الجامعـات التي أخذت بهذا الاتجاه "**جامعة جالوديت Gallaudet**" بالولايات المتحدة الأمريكية (عثمان فراج: (أ) ١٩٩٤م، ١٢).

معنى هذا أن الولايات المتحدة "تركز على برامج الإعداد في أثناء فترة إعداد المعلم، أكثر من اهتمامها ببرامج التدريب أثناء الخدمة، ويرجع ذلك إلى إمكانية الدولة على التخطيط للإعداد الكامل والشامل علمياً وتكنولوجياً ومهنياً لهؤلاء المعلمين" (كمال بيومي وآخر، ١٩٩٤، ١٢٥).

ويشـمل بـرنامج الإعـداد والتدريب لمعلم التربية الخاصة بالولايات المتحدة على أربعة مجالات رئيسـة هي: (William, M. et. al., 1999, 42).

(أ) الثقافـــــة العامـــــة.

(ب) الإعداد والتدريب للعمل مع الأطفال العاديين (التربية العملية).

(ج) مناهج تعويضية عامة عن التربية الخاصة تشمل سيكولوجية وتربية الأطفال غير العاديين، والمقاييس والاختبارات النفسية لغير العاديين.

(د) التخصص في إحدى الإعاقات (سمعياً، بصرياً، جسمياً، عقلياً....)

انجلـتـــــــرا : تقـــوم سياســـة الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي التربية الخاصة في انجلترا على ما يلي: .(Adams, C.B., 1999, 90)

١ - إعـــداد معلـــم الفـــئات الخاصة لكى يعمل سواء في المدارس العادية أو العامة، أو مدارس التربـــية الخاصة بأسلوب الدمج التربوي، حيث أن الاتجاه الحديث هو دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية كلما أمكن ذلك.

٢ - التركيز على الدورات التدريبية قصيرة المدى للمعلم، والتي تجعل المعلم على صلة مستمرة بما هو جديد ومتطور في مجال التربية الخاصة.

٣ - الاهـــتمام بتدريب كل معلمي التربية الخاصة للتدريس للتلاميذ الذين يتـــراوح أعمارهم بين (٢-١٩) ســـنة، حتى يستطيعوا التعرف على الحاجات الخاصة لتلاميذهم في أي وقت، وفي أي عمر، وحتى يكونوا على وعي بكيفية تحقيق هذه الحاجات.

٤ - توعـــية المعلم بأهمية دور أولياء أمور التلاميذ، وتدريب المعلم على تنمية علاقات طيبة مع أولياء الأمور.

وتقـــوم سياســـة إعداد معلم الفئات الخاصة بانجلترا على التركيز على برامج التدريب في أثـــناء الخدمـــة بشـــكل أكبر من تركيز البرامج في أثناء الإعداد (كمال بيومي وآخر ، مرجع سابق، ١٢٣) .

ممـــا سبق يتضح أن الولايات المتحدة الأمريكية تهتم ببرامج إعداد المعلم بصورة أكبر مـــن تدريبه، وعلى العكس انجلترا التي تهتم ببرامج التدريب أكثر من الإعداد، بغرض ملاحقة متغـــيرات العصر، وتضع الدولتان إعداد معلم المعوقين وتدريبه في المكانة الأولى من الأهمية، حيـــث أنهمـــا مـــن الـــنماذج الرائدة في هذا المجال الذي يدعو إلى الاستفادة من كل البرامج التعليمـــية والتدريبـــية فـــي إعـــداد معلمـــي التربية الفكرية في مصر، حتى نستطيع أن نعالج المعوقات في هذا المجال.

٤- المباني المدرسية والتجهيزات المختلفة:

لما كان نجاح تعليم وتربية المعوقين يتوقف على كثير من العوامل المتكاملة والمتفاوتة التي تناسب طبيعة هذه الفئات، ومنها المباني المدرسية، فإن ذلك يستدعي توفير المباني المدرسية بمرافقها التابعة لها، وتجهيزاتها المتنوعة، والتي تلائم نوعيات الإعاقة المختلفة، كما أن وفرة المباني المدرسية وتجهيزاتها تساعد على الوصول إلى استيعاب أعداد التلاميذ المعوقين بأكملهم. وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية، وانجلترا من النماذج الرائدة في هذا المجال.

الولايات المتحدة الأمريكية: اهتمت السياسة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية بالمباني المدرسية الخاصة بفئات المعوقين، من خلال إصدار القرارات والقوانين الخاصة بإلزام السلطات المحلية بإحداث التعديلات الضرورية اللازمة، والتي تتناسب مع نوع إعاقات التلاميذ المختلة، وأن تتحمل السلطات المحلية نفقات المباني المدرسية لهذه الفئات، مثل تحملها مباني مدارس التلاميذ العاديين، كما أكدت على ضرورة مراعاة مناسبة موقع هذه المدارس لإمكانية وصول التلاميذ إليها بطريقة سهلة (Eysseldyke & Algozzine, 1984, 385).

انجلترا: أوصت الحكومة الإنجليزية بضرورة الاهتمام بالمباني المدرسية الخاصة بالمعوقين على اختلاف أنواعهم، وضرورة أن تشمل هذه المباني جميع أنحاء انجلترا ويستفيد منها كل فئات المعوقين، هذا وقد خصصت ميزانية ضخمة لاستبدال المباني المدرسية القديمة بمبان أخرى حديثة تتناسب مع نوعية إعاقات التلاميذ المختلفة (Corbett, 1987, 29-30).

مما سبق يتضح حرص الدولتين على حسن سير العملية التعليمية بمدارس المعوقين، واستيعاب كل المعوقين بها، حيث تؤكد السياسة التعليمية بكل من الدولتين على ضرورة توفير ميزانية مناسبة للمباني المدرسية، وضرورة تناسب الأبنية مع طبيعة فئات المعوقين، وتناسب موقعها لسكن كل تلميذ من هذه الفئات، مما يدل على ريادة هاتين الدولتين في هذا المجال.

٥- الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية للتلاميذ المعوقين :

الولايات المتحدة الأمريكية: تهدف الرعاية الاجتماعية إلى مساعدة التلاميذ المعوقين على تحقيق التكيف الاجتماعي مع زملائهم ومعلميهم والمحيطين بهم في البيئة الاجتماعية، وعادة ما يقوم الأخصائي الاجتماعي بهذه المهمة.

ومـــن الاتجاهــات العالمية المعاصرة اتجاه المشاركة الأسرية في رعاية المعوقين عقلياً، ومن أشهر الدول المتقدمة التي أخذت بهذا الاتجاه الولايات المتحدة الأمريكية، وخاصة في ولاية فيرجينيا. (Harriet & Could, 1999, 49)

أمـــا الـــرعايــــــة النفســيــــــة فقــد اهتمت الحكومة الأمريكية بالرعاية النفسية للتلاميذ المعوقيــن وأســـرهم، لهذا قامت بتزويد مدارس وفصول التربية الخاصة بالأخصائيين النفسيين المدربيـــن، بهدف مساعدة التلاميذ المعوقين على التغلب على إعاقاتهم وتحقيق الأمن والاستقرار والطمأنينة لهم. (أحمد محمد، ١٩٩٠م، ٣٦٧).

أما الرعايـــــة الصحيـــــة لفئات المعوقين بالولايات المتحدة، فتقدم منذ الميلاد، وتشخص حالـــة الطفـــل تشخيصاً مبكراً، من خلال الفحص الدوري المستمر، مع تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية التصحيحية. (M.S. Department of Education, 1988, 22)

انجلـــتــــــــرا : تعتــبر الـــرعايــــــة الاجتماعيــــــة عنصراً هاماً وأساسياً في برامج الرعاية المختلفة، وتظهر الرعاية الاجتماعية بوضوح في انجلترا من خلال مجانية التعليم، ومن تقديـــم الوجبات الغذائية للتلاميذ بالمدرسة، وكذلك من توفير وسائل المواصلات المناسبة للتلاميذ الذين تبعد مساكنهم عن مدارسهم. (Kurain, op.cit., 1325).

ومـــن مظاهـــر الـــرعاية الاجتماعـــية للمعوقين في انجلترا أيضاً الأخذ باتجاه المشاركة الأســـرية فـــي رعايـــة المعوقين عقلياً، ويعتبر هذا الاتجاه خطوة إجرائية من خطوات الرعاية الاجتماعـــية اللازمـــة للمعوقين بوجه عام، والمعوقين عقلياً بوجه خاص، حيث "تقوم المؤسسات المختصة في انجلترا بإيفاد المتخصصين إلى الأسر التي بها معوق، لتعليم الوالدين سبل الرعاية والتدريب على مهارات الحياة اليومية" (سميرة نجدي، ١٩٩٠م، ٩٩) لرعاية طفلها المعوق.

ومـــن الواضح أن كلاً من الولايات المتحدة، وانجلترا قد أخذتا باتجاه المشاركة الأسرية فـــي رعايـــة المعوقين، ومنهم المعوقين عقلياً، هذا الاتجاه الذي يرى أن مشاركة الوالدين تعد عنصراً أساسياً في رعاية الطفل المعوق.

وفـــيما يـــتعلق بالـــرعايــــــة النفسيــــــة تقوم السياسة التعليمية بانجلترا على تحديد دور الســـلطات المحلـــية فـــي مجال الرعاية النفسية من خلال توفير الأخصائيين النفسيين في جميع المدارس، وتوفير الأجهزة النفسية اللازمة (أسامة مرقس، ١٩٩٦م، ٢١٠).

أمـــا الرعايـــــة الطبيـــــة فتهتم الحكومة الإنجليزية بالرعاية الصحية لفئات المعوقين، وقد انعكس ذلك على جميع الهيئات والمنظمات المهتمة بهؤلاء الأطفال، حيث أكدت في توصياتها لـوزارة الصـــحة على أن تقدم الخدمات الطبية اللازمة لرعاية هؤلاء الأطفال، وأن يكون هناك نوع من التعاون بين وزارة الصحة والهيئات المحلية في توفير خدمات فئات المعوقين (Adams C.B., op.cit., 92).

مما سبق يتضح ارتفاع مستويات الرعاية المختلفة من اجتماعية، ونفسية، وطبية لفئات المعوقين، والمعوقين عقلياً منهم، في كل من الولايات المتحدة وانجلترا، مما يجعلهما بحق من الدول الرائدة في مجال الرعاية المتكاملة للمعوقين.

٦- التمويـــــل :

الولايـــــات المـتـحـــدة الأمريكيـــة: يعتبر مكتـــب التعليـــم الهيئة المختصة بالتعليم على المســتوى القومـــي، فيقوم بتقديم بعض الخدمات التربوية، ويقوم بتوجيه وإدارة الدعم الفيدرالي للتربية الخاصـــة (Deyoung & Wynn, 1992, 76) . كما يقوم الكونجرس بتقديم الأمـــوال اللازمـــة من خلال الميزانية المخصصة للتربية الخاصة، كشراء الكتب الدراسية وكتب المكتبة، والأجهـــزة التعليميـــة اللازمة للمعوقيـــن (المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٨م، ٧٨-٧٩).

وتقـــدم **الهيـئـات والمؤسســـات الخـيرية** المعونـــات اللازمة للمعوقين، ومن أشهر هذه المؤسســـات مؤسســـة "فورد" التي تقوم بتطوير الوسائل التعليمية والمباني المدرسية (Joyces, 1993, 4.)

ممـــا ســـبق يتضـــح أن فـــئات المعوقين، والمعوقين فكريـــاً منهم، يتمتعـــون بخدمات الـــرعاية والتأهـــيل والتعلـــيم فـــي الولايات المتحدة، نتيجة للتعاون بين كل من مكتب التعليم والكونجرس والمؤسسات الخيرية في تمويل المدارس الخاصة بهذه الفئات.

انجلـتـــــــــرا: وتـــتفق انجلـــترا مـــع الولايات المتحدة في تولي جهات متعددة الإنفاق والـــتمويل لفـــئة المعوقيـــن، ففـــي انجلترا تتولى وزارة التربية والتعليم تمويل مؤسسات التربية الخاصـــة، تشـــاركها فـــي ذلـــك حكومة المقاطعات والحكومات المحلية، والهيئات والمؤسسات الخـــيرية. فقـــد اهتمت الحكومة الإنجليزية بتوفير التمويل اللازم لمدارس المعوقين على مستوى البلاد. (Corbett, op.cit., 23)

وبذلــك يتضح لنا مدى اهتمام الولايات المتحدة وإنجلترا بتوفير التمويل اللازم لمدارس المعوقيــن، الأمــر الــذي يجعلنا في مصر نقتدى بمثل هذه الدول التي أصبحت رائدة في هذا المجال.

وفي ضوء العرض السابــق للتجارب والخبرات العالمية للمعوقين عقلياً من خلال هذين النموذجيــن يمكــن القول أن الدولتين تتشابهان إلى حــد كبير في الاهتمام بجوانــب العمليــة التعليمــية، وأن الاختلاف بينهمــا بسيط ، وتحقق سياستهما التعليمية نتائــج إيجابية ملموسة مــع فئات المعوقين، مما يدعــو إلى اعتبار الدولتين من الدول الرائدة في مجال تعليم وتربية وتأهــيل المعوقيــن بصفة عامة، والمعوقين فكرياً بصفة خاصة. الأمر الذي يدعونا في مصر إلــى أن نســتفيد من بعض الإيجابيــات في تجــارب هذه الدول المتقدمــة، وذلك في ضــوء الظــروف البيئيــة والاجتماعيــة للمجتمع المصــري، لمحاولة تذليل الصعاب والمعوقات التي تواجــه مدارس المعوقيــن فكرياً.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

هـــدف الدراســـة: التعرف على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية.

عينـــة الدراســـة: شملت عينة الدراسة مجموعتين هما:

١ - **مجموعة أفراد الهيئة الإدارية**، وهي مكونة من:

(أ) المتابعين المركزيين بإدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة (*) .

(ب) عينة من موجهي المواد الثقافية والمواد المهنية من الإدارات الخمس التابع لهــا المــدارس المختارة.

(ج) مديري ونظار ووكلاء مدارس التربية الفكرية الخمس.

٢ - **مجموعة أفراد الهيئة التدريسية والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين**، وتتكون من:

(أ) عينـــة من المعلميــن بمدارس التربية الفكرية المختارة.

(ب) الأخصائييــن النفسييــن والاجتماعيين بهــذه المدارس.

(*) لا يوجد بإدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة سوى (٧) متابعين مركزيين فقط، وجميعهم من عينة الدراسة.

ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزيع أفراد العينة، كما يلي:

جـــــدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة (ن = ٢١٤)

م	الإدارة / المدرســـة	العـــدد
	(أ) الهيئة الإدارية:	
١	المتابعون المركزيون بإدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم	٧
٢	موجهون من الإدارات التعليمية التابع لها المدارس موضع الدراسة	١٩
٣	مديرو ونظار ووكلاء مدارس التربية الفكرية موضع الدراسة	١٦
	الإجمالـــي	٤٢
	(ب) الهيئة التدريسيـــة والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون:	
١	مدرســـة التثقيف الفكري بحلمية الزيتون (بالقاهرة).	٤١
٢	مدرســـة التربية الفكرية ببنهــا (محافظة القليوبية).	٢٧
٣	مدرســـة التربية الفكرية بقويسنـا (محافظة المنوفية).	٣١
٤	مدرســـة التربية الفكرية بطنطـا (محافظة الغربية).	٣٣
٥	مدرســـة أحمد شوقي للتربية الفكرية (بالإسكندرية).	٤٠
	الإجمالـــي	١٧٢
	المجمـــوع الكلـــي للعينـــة	٢١٤

خطـــوات بنـــاء الاستبانـــة:

١ - الاطلاع على الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة.

٢ - القـيام بدراســة استطلاعية عن طريق القيام بزيارات ميدانية، وإجراء مقابلات شخصية مفـتوحة مـع بعض المتابعين المركزيين من مديري إدارة، ورؤساء أقسام بإدارة التربية الفكـرية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة، وبعض الموجهين بالإدارات التعليمية المختلفة، وبعـض المديرين والنظار والمعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين، والأخصائيين النفسيين العاملين بمدارس التربية الفكرية، وذلك حول المعوقات التي تواجه هذه المدارس.

٣ - وبناءً على ما سبق تم تصميم استبانة تستهدف استطلاع رأي عينة من القائمين على العملية التعليمية بمدارس التربية الفكرية حول هذه المعوقات.

صدق الاستبانـــــــة :

اعتمدت الدراسة على "**صدق المحكمين**"، فقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة الأســاتذة المتخصصـــين فـــي أصـــول التربـــية والمناهج (*) ، ومجموعة من السادة المتابعين المركزيـــين مـــن مديري مرحلة ورؤساء أقسام بإدارة التربية الفكرية، بوزارة التربية والتعليم، ومدير أحد مدارس التربية الفكرية (**) ، وانتهى الأمر بإخراج الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديـــلات المقترحة ، وقد بلغت نســـبة الاتفـــاق بين المحكمين على صلاحية الاســـتبانة (٠,٩٣). كمـــا تـــم حساب "**الصدق الذاتي**" للمقياس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعاملات الثبات (***) (فؤاد السيد، ١٩٧٩م، ٥٣٣) الخاصة بمحاور المقياس السبعة، وكانت بالترتيب كما يلي: (٠,٩١، ٠,٨٩، ٠,٩٢، ٠,٩٢، ٠,٩٥، ٠,٩٣، ٠,٩٦).

ثبـــــات الاستبانـــــة:

تـــم تطبـــيق الأداة بصورتها النهائية مرتين على عينة من الموجهين والمديرين والمعلمين والأخصـــائيين العامليـــن بمدارس التربية الفكرية بلغ عددهم (٢٥) فرداً خارج العينة الأصلية، بفاصـــل زمنـــي قدره (٢١) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، وبحساب معامل الارتباط بينهما، حققت الاستبانة ككل ثباتاً بلغ (٠,٨٨).

كمـــا تـــم حساب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ Alpha Chronback"، وكانت معاملات ثبات المحاور السبعة بالترتيب التالي:(٠,٨٣، ٠,٧٩، ٠,٨٤، ٠,٨٥، ٠,٩١، ٠,٨٦، ٠,٩٢).

ولقـــد بلـــغ إجمالي مفردات الاستبانة بصورتها النهائية***(٢٩) مفردة، موزعة على (٧) مجاور، كما يلي:

١- قبول التلاميذ وتصنيفهم. (٣) عبـــــارات.
٢- المناهج وطرق التدريس. (٥) عبـــــارات.
٣- الوسائل التعليمية والتجهيزات. (٤) عبـــــارات.

(*) ملحق رقم (٢) بأسماء السادة الأساتذة المحكميـــن.
(**) ١- أ. يحيى المغازي مدير مرحلة ومتابع مركزي. ٢- أ. إكرام عبد الجواد مدير مرحلة ومتابع مركزي.
٣- أ. نبيل عبد الجواد رئيس قسم ومتابع مركزي. ٤- أ. محمد الدالي رئيس قسم ومتابع مركزي.
٥- أ. أحمد عثمان مدير مدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بالإسكندرية.
(***) ملحق رقم (١).

٤- المعلمـــــون. (٦) عبـــــارات.
٥- المبانــــي التعليميــــة. (٤) عبـــــارات.
٦- الرعاية الطبية والاجتماعية والنفسية. (٤) عبـــــارات.
٧- التمويــــل. (٣) عبـــــارات.

بالإضـــافة إلى ذلك تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً بعد مفردات كل محور حول معوقات أخـــرى، وســؤالاً مفـــتوحاً بنهاية الاستبانة حول مقترحات أفراد العينة التي تحد من المعوقات المذكورة.

المعالجـــة الإحصائيـــة :

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١ – مـــربع كـــاي "كا^2" لاختبار دلالة الفروق بين الاستجابات المختلفة لدى كل من أفراد عينتي الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية في كل محور من محاور الاستبانة السبعة. كما تم **حســـاب الوزن النسبي** المرجح لترتيب أهمية العبارات (المعوقات) **داخل كل محور.**

٢ – اختـــبار **تحلـــيل التبايـــن أحادي الاتجاه One Way ANOVA** لبيان دلالة الفروق بين محـــاور الاستبانة،مع استخدام **طريقة شيفيه "Scheffe"** للوقوف على الأهمية النسبية لكل محـــور، أي ترتيبه من حيث الأهمية في درجة تأثيره على العملية التعليمية بمدارس التربية الفكرية.

٣ – اختـــبار "ت" **"T.Test"** لبـــيان دلالـــة الفـــروق بين استجابات كل من أفراد عينتي الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه هذه المدارس.

تحليل النتائج ومناقشتها

للإجابـــة عن التساؤل ما المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر؟ تم حساب قـــيمة كـــا^2، والوزن النسبي المرجح، والترتيب حسب الأهمية للعبارات المدونة بكل محور من محاور الاستبانة، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية على النحو التالي:

المحور الأول :

قبول التلاميذ وتصنيفهم: يوضح نتائجه جدول رقم (٢) التالي:

جـــدول (٢)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق "بقبول التلاميذ وتصنيفهم"

(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بقبول التلاميذ وتصنيفهم		الهيئة الإدارية (ن =٤٢)			الهيئة التدريسية (ن =١٧٢)			الوزن النسبي المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	ضعف الاهتمام بشروط القبول يؤدى إلى تفاوت التلاميذ في ذكائهم وقدراتهم.	ك	٢٣	١٩	-	٩٦	٧٣	٣	٢,٥٤	١	٠,٨٠	غير دال
		%	٥٤,٨	٤٥,٢	-	٥٥,٨	٤٢,٥	١,٧				
٢	قلة الاهتمام بتصنيف التلاميذ وفقاً لقدراتهم العقلية وأعمارهم الذهنية.	ك	٢٣	١٧	٢	٩٦	٦٥	١١	٢,٥٠	٢	٠,٢٢	غير دال
		%	٥٤,٨	٤٠,٥	٤,٨	٥٥,٨	٣٧,٨	٦,٤				
٣	العشوائية في توزيع التلاميذ وتصنيفهم على أقسام الإعداد المهني.	ك	١٠	٢٩	٣	٦٨	٨١	٢٣	٢,٢٤	٣	٦,٥	٠,٠٥
		%	٢٣,٨	٦٩,٠	٧,١	٣٩,٥	٤٧,١	١٣,٤				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

من الجدول السابق يتضح أن الفروق بين استجابات كل من أفراد العينتين غير دالة بالنسبة للعبارتين الأولى والثانية، وبذلك فإن "ضعف الاهتمام بشروط القبول....."، وقلة الاهتمام بتصنيف التلاميذ..." من المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، حيث تبلغ استجابات موجود بدرجة كبيرة، و"متوسطة" نسب مئوية أكبر بكثير من "غير موجود"، والتي تمثل نسبة ضئيلة جداً، كما هو مبين بالجدول.

أمـا العـبارة الثالثة في هذا المحور، وهي "العشوائية في توزيع التلاميذ وتصنيفهم على أقسـام الإعـداد المهنـي"، فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح عينة الهيئة التدريسية، وقد يرجع ذلك إلى أن هذا المعوق يعاني منه المعلمون أكثر من الموجهين والمديرين، لأنهم هم الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ هذه الأقسام.

كما أسفرت النتائج المدونة بذات الجدول عن اتفاق آراء الهيئتين الإدارية والتدريسية في ترتيب معوقات هذا المحور من حيث الأهمية، مما يدل على وجود هذه المعوقات.

هذا وقد أضافت بعض أفراد العينة المعوق التالي: (عدم التوسع في إنشاء مدارس وفصول للتربية الفكرية لاستيعاب جميع المعوقين عقلياً) بنسبة اتفاق ٣٢%.

مما سبق يتضح وجود معوقات تتعلق بقبول وتصنيف تلاميذ مدارس التربية الفكرية بمصر، رغم أن نسبة استيعاب التلاميذ المعوقين عقلياً بهذه المدارس، كما قدره تقرير بالوزراة (وزارة التربية والتعليم: تقرير السلبيات الموجودة بمدارس التربية الخاصة، مرجع سابق) لا تزيد عن (٢٠%) من العدد الكلي للتلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعلم في سن المدرسة، أي أن (٨٠%) من هؤلاء التلاميذ خارج المدارس. في حين أن نسبة الاستيعاب بالدول المتقدمة، ومنها "الولايات المتحدة وانجلترا" تصل إلى (١٠٠%)، وذلك نتيجة لإلزامية التعليم لفئات المعوقين في كل من الدولتين.

هذا رغم أن الدولة في "مصر" تهتم بتطوير خدمات التعليم ورعاية وتأهيل المعوقين، وتأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال القرارات والتشريعات التي تؤكد على هذا المبدأ، فالقانون رقم (٦٨) لعام ١٩٦٨م نادى بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث نص على أنه "إذا أنشئت بجهة ما مدارس أو فصول ابتدائية لتعليم ورعاية وتأهيل الأطفال المعوقين، فإنها يجب أن تتسع لقبول جميع الموجودين منهم بهذه الجهة طبقاً لحكم الإلزام عليهم" (وزارة التربية والتعليم: مختارات مصورة من القوانين والقرارات التعليمية،مرجع سابق). والقرار رقم (١) بتاريخ ١٩٨٦/١/١م والذي أقر "بوجوب شمول مدارس وفصول التربية الخاصة للفئات الثلاث: مدارس تقبل المكفوفين، ومدارس تقبل الصم، ومدارس وفصول تقبل المعوقين عقلياً" (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري، مرجع سابق)، وما أوصى به المؤتمر الثالث لمركز البحوث التربوية والتنمية من ضرورة أن تؤكد السياسة التعليمية على أحقية الطفل المعوق في الالتحاق بأقرب مدرسة إلي سكنه، واتخاذ التدابير التي تكفل لجميع المعوقين فرص التعليم المناسبة لهم طبقا لإعاقاتهم (المركز القومي للبحوث التربوية التنمية، مرجع سابق).

وفي ضوء ما سبق، فإن مدارس التربية الفكرية بمصر تفتقر إلى معيار شروط القبول، فهذه المدارس لا تراعى شروط القبول من حيث درجات الذكاء التي تتراوح بين (٥٠ – ٧٥)، رغم النسبة الضئيلة التي تستوعبها هذه المدارس. فالوضع بمصر في هذا الشأن مازال يحتاج

إلــى المزيد من الجهد والتخطيط والتمويل، حتى نصل إلى الاستيعاب الكامل لهذه الفئات، ويتم القضاء على المعوقات الخاصة بهذا المحور.

المحور الثاني:

المناهج وطرق التدريس: ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بها، كما يلي:

جدول (٣)
تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق "المناهج وطرق التدريس"
(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن =١٧٢)			الوزن النسبى المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	صعوبة المناهج المقررة بالنسبة للتلاميذ المعوقين عقلياً.	ك	٧	٢٥	١٠	٦٤	٨٩	١٩	٢,٢٠	٢	٨,٧	٠,٠٥
		%	١٦,٧	٥٩,٥	٢٣,٨	٣٧,٢	٥١,٧	١١,٠				
٢	ضعف ملاءمة الكتب المدرسية المقررة لهذه النوعية من التلاميذ.	ك	١١	٢٠	١١	٦٢	٨٧	٢٣	٢,١٨	٣	٤,٥	غير دال
		%	٢٦,٢	٤٧,٦	٢٦,٢	٣٦,٠	٥٠,٦	١٣,٤				
٣	نمطية المجالات المهنية المقررة بمرحلة الإعداد المهنى.	ك	١٨	١٨	٦	٧٠	٨٨	١٤	٢,٣٢	١	١,٩	غير دال
		%	٤٢,٩	٤٢,٩	١٤,٣	٤٠,٧	٥١,٢	٨,١				
٤	قلة الوقت المخصص للتدريبات المهنية.	ك	٥	٢٦	١١	٣١	٩٢	٤٩	١,٨٩	٤	١,٣	غير دال
		%	١١,٩	٦١,٩	٢٦,٢	١٨,٠	٥٣,٥	٢٨,٥				
٥	ضعف إتقان المعلمين لإستخدام طرق التدريس المتطورة.	ك	١٤	١٨	١٠	٢٦	٧٨	٦٨	١,٨٢	٥	٨,٣	٠,٠٥
		%	٣٣,٣	٤٢,٩	٢٣,٨	١٥,١	٤٥,٣	٣٩,٥				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين أفراد العينتين في العبارات: "ضعف ملائمة الكتب المدرسية المقررة لنوعية التلاميذ"، و"نمطية المجالات المهنية المقررة

بمــرحلة الإعداد المهني"، و"قلة الوقت المخصص للتدريبات المهنية". كما يتضح أن استجابات أفــراد العينتين على استجابة "موجود بدرجة كبيرة"، "ومتوسطة" تمثل نسب مئوية أكبر من "غير موجــود"، كمــا يتضــح من الجدول السابق، مما يدل على وجود هذه المعوقات التي تؤثر على العملية التعليمية بهذه المدارس.

هــذا وتتفق النتيجة الخاصة "بضعف ملاءمة الكتب المدرسية المقررة لنوعية التلاميذ"، مــع مــا توصــلت إليه كل من "أحلام رجب" (١٩٩٥م) و"أمل الهجرسي" (١٩٩٨م) من عدم مناسبة الكتب المدرسية للتلاميذ المعوقين عقلياً. كما تتفق النتيجة الخاصة بالمعوق "قلة الوقت المخصص للتدريبات المهنية" مع ما توصل إليه "محمد التهامي" عام (١٩٩٠م)، أي قبل إجراء هذه الدراسة بإحدى عشرة سنة، ما يدل على أن هذا المعوق مازال قائماً.

أمــا بالنســبة لعبارة "صعوبة المناهج المقررة..." فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة احصــائياً بيــن استجابات أفراد العينتين، ولصالح عينة الهيئة التدريسية، وترى الدراسة أنه من المنطقــي أن تمثل صعوبة المناهج عائقاً أمام المعلمين أكثر من الموجهين والمديرين، لأنهم أكثر ارتباطاً بها.

وبالنســبة لعبارة "ضعف اتقان المعلمين لاستخدام طرق التدريس المطورة" فقد تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح الهيئة الإدارية، وتعزي الدراسة ذلك إلى أن عملية اعداد معلم التربية الفكرية يفتقر إلى التدريب العملي لاستخدام التقنيات الحديثة فــي مجــال طــرق التدريس. هذا وقد دلت النتائج بالجدول السابق على اتفاق أفراد العينتين في ترتيــب الأهمــية بالنسبة لمعوقات هذا المحور. أما بالنسبة للمعوقات الأخرى فقد أضافت العينة المعــوق التالــي: "عدم تناسب المجالات المهنية المقررة مع البيئة التي توجد فيها هذه المدارس" بنسبة اتفاق ٣٤%.

ورغــم ما قامت به وزارة التربية والتعليم من تطوير وتطويع لمناهج المرحلة الابتدائية بمــدارس التربــية الفكــرية، بالتعاون مع مركز تطوير المناهج، وعقد المؤتمر القومي الأول للتربــية الخاصة، تحت شعار "نحو تربية خاصة أفضل" في الفترة من ١٦-١٩/١٠/١٩٩٥م، ومــا قامــت بــه الوزارة من دراسة وتحليل للكتب المقررة على مدارس التعليم العام بالحلقة الابتدائــية من الصف الأول إلى الصف الرابع، لاختيار ما يصلح منها لمدارس وفصول التربية الفكــرية، كمــا أشار تقرير للإدارة العامة للتربية الفكرية إلاّ أنه مازالت كتب التعليم العام حتى الصف الثالث الابتدائي هي المقررة على مدارس التربية الفكرية، حيث لا توجد بها كتب خاصة

محددة. (وزارة التربية والتعليم: تقرير عن منجزات إدارة التربية الفكرية، مرجع سابق). رغم كل تلك الجهود، إلاّ أن الدراسة الحالية أثبتت أنه توجد معوقات بهذه المدارس فيما يتعلق بالمناهج الدراسية.

وترجع الدراسة ذلك إلى طبيعة تطوير المناهج بمصر، من حذف وإضافة فقط، دون التعرض لمحتوى المنهج، لأن ما يدرس من الصف الأول وحتى الصف الثالث من مناهج العاديين بالمرحلة الابتدائية، مازال يدرس للمرحلة الأولى بمدارس المعوقين عقلياً، رغم إعاقتهم العقلية.

بينما يتميز المنهج "بالولايات المتحدة الأمريكية" بالتغيير والتطوير، بعد دراسة كافية، ومن خلال تجارب واقعية، حيث تقوم بالتعديل المستمر لمحتوى مناهجها نتيجة لاتباعها أسلوب الدمج مع التلاميذ العاديين.

وبناءً على ذلك، فإن المناهج – بصورتها الحالية – تفتقر إلى المواءمة بين محتواها وخصائص التلميذ المعوق عقلياً، مما يشكل عائقاً أمام كل من التلميذ، والمعلم القائم على تعليمه، مما يوجب معه مراجعة المسئولين عن المناهج في هذا الشأن.

المحور الثالث:

الوسائل التعليمية والتجهيزات: يوضح الجدول التالي هذه النتائج، كما يلي:

جدول (٤)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق "بالوسائل التعليمية والتجهيزات" (ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالوسائل التعليمية والتجهيزات.		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن=١٧٢)			الوزن النسبي المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	الافتقار إلى الوسائل التعليمية المتطورة.	ك	١٩	١٨	٥	٨٨	٧١	١٣	٢,٤٢	١	١,٠	غير دال
		%	٤٥,٢	٤٢,٩	١١,٩	٥١,٢	٤١,٣	٧,٦				
٢	النقص في التجهيزات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية.	ك	٢١	١١	١٠	٦٩	٧٧	٢٦	٢,٢٥	٢	٥,١	غير دال
		%	٥٠,٠	٢٦,٢	٢٣,٨	٤٠,١	٤٤,٨	١٥,١				

تابع جدول رقم (٤)

م	المعوقات الخاصة بالوسائل التعليمية والتجهيزات.		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن=١٧٢)			الوزن النسبى المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
٣	التراخى فى صيانة الأجهزة المتاحة.	ك	١٦	١٢	١٤	٤٠	٨٠	٥٢	١,٩٥	٣	٥,٥	غير دال
		%	٣٨,١	٢٨,٦	٣٣,٣	٢٣,٣	٤٦,٥	٣٠,٢				
٤	إهمال إعطاء الفرص للتلاميذ لاستخدام الوسائل التعليمية والتجهيزات والتدريب عليها.	ك	٥	٢١	١٦	٤٥	٧٨	٤٩	١,٩٣	٤	٤,١	غير دال
		%	١١,٩	٥٠,٠	٣٨,١	٢٦,٢	٤٥,٣	٢٨,٥				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات كل من أفـــراد العينتين فى بنود هذا المحور الأربعة ، حيث أن أغلب الإجابات بالنسبة للمعوقات الأربعة لصـــالح الاستجابتين " موجود بدرجة كبيرة " ، وموجود بدرجة متوسطة ، بينما الاستجابة " غير موجـود " قـد أخـذت أقل نسبة إجابات ، مما يدل على وجود هذه المعوقات الخاصة بالوسائل التعليمية والتجهيزات . ومما يدعم ذلك أيضا أن ترتيب الأهمية للعبارات الأربع واحدة بين أفراد العينتيـن . وقـد أضافت العينة معوقاً آخر وهو : (قلة الآلات اللازمة لورش الإعداد المهنى) بنسبة اتفاق ٤٨% .

وتـتفق هـذه النتائج مع ما توصل إليه " مختار عبد الجواد " (١٩٩٤م) من أن مدارس التربـية الخاصة تعانى من قلة التجهيزات ، وقد أثبتت الدراسة الحالية أنها مازالت تعانى من نفس المشكلة ونحن فى عام (٢٠٠٢م) .

هذا رغم أن الوزارة منذ فترة الثمانينيات قد أصدرت نشرة عامة بشأن ضرورة استكمال مـدارس التربـية الخاصـة بالتجهـيزات اللازمة ، وتزويد الفصول بالوسائل التعليمية الكافية والمناسبة لكل إعاقة . (وزارة التربية والتعليم : نشرة عامة بشأن الاستعداد للعام الدراسى ، مـرجع سـابق) . كمـا تبيـن أثناء المعايشة بهذه المدارس أن بعض معلمى المواد الثقافية والمهنـية يقومون بإنتاج وسائل تعليمية بأنفسهم ، رغم أنهم غير مدربين على مثل هذا العمل أثناء الإعداد .

المحور الرابع :

المعلم : يوضح الجدول التالي هذه النتائج، كما يلي:

جدول (٥)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق " بالمعلم " (ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالمعلم		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبى المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	وجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهلين تربوياً	ك	٢٤	١١	٧	٤٥	٨٥	٤٢	٢,٠٩	٣	١٤,٩	٠,٠١
		%	٥٧,١	٢٦,٢	١٦,٧	٢٦,٢	٤٩,٤	٢٤,٤				
٢	وجود عجز في المعلمين المتخصصين في المجالات المهنية.	ك	١٧	٢٢	٣	٣٤	٨٧	٥١	٢,٠١	٤	١٢,٩	٠,٠١
		%	٤٠,٥	٥٢,٤	٧,١	١٩,٨	٥٠,٦	٢٩,٧				
٣	الافتقار إلى البرامج التدريبية المطورة لمعلمي مدارس التربية الفكرية.	ك	٥	٣٢	٥	٦٨	٩٢	١٢	٢,٢٦	١	١١,٦	٠,٠١
		%	١١,٩	٧٦,٢	١١,٩	٣٩,٥	٥٣,٥	٧,٠				
٤	الافتقار إلى توافر الرضى النفسى لدى العاملين في هذا المجال.	ك	١٤	٢٣	٥	٢٩	٩٣	٥٠	١,٩٤	٥	٨,٤	٠,٠٥
		%	٣٣,٣	٥٤,٨	١١,٩	١٦,٩	٥٤,١	٢٩,١				
٥	الافتقار إلى برامج تدريبية متخصصة لمعلمى المواد الفنية والمهنية.	ك	٧	٢٩	٦	٦٤	٩١	١٧	٢,٢٢	٢	٦,٥	٠,٠٥
		%	١٦,٧	٦٩,٠	١٤,٣	٣٧,٢	٥٢,٩	٩,٩				
٦	تدنى النظرة الاجتماعية لمعلمى مدارس التربية الفكرية.	ك	٨	٢٧	٧	١٠	١١٢	٥٠	١,٨٢	٦	٩,٠	٠,٠٥
		%	١٩,٠	٦٤,٣	١٦,٧	٥,٨	٦٥,١	٢٩,١				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

مـــن الجدول رقم (٥) السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات كل من أفـــراد العينتين في عبارات هذا المحور الست. ففيما يتعلق "بوجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهليـــن تربوياً "ووجود عجز في المعلمين المتخصصين في المجالات المهنية، فالفروق الدالة بيـــن الاستجابتين لصالح الهيئة الإدارية. وترى الدراسة أن هذه النتيجة منطقية، حيث أن الهيئة الإداريـــة تلمس العجز في المعلمين عن المعلمين أنفسهم. **وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه "دراســـة فـــرج Farag" (١٩٩٥م) من وجود عجز في المعلمين المؤهلين للعمل مع المعوقين عقلـــياً فـــي مصـــر، "ودراسة محمد التهامي" (١٩٩٠م) التي توصلت إلى ندرة وجود مدرس متخصص في المجالات المهنية.**

أما بالنسبة "للافتقار للبرامج التدريبية المطورة لمعلمي مدارس التربية الفكرية"، "والافتقار إلـــى بـــرامج تدريبية متخصصة لمعلمي المواد الفنية والمهنية" فقد دلت النتائج على أن الفروق الدالة لصالح عينة المعلمين في كل من العبارتين، مما يدل على **عدم رضى المعلمين عن البرامج التدريبـــية التي تقدم لهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه "دراسة نوال نصر" (٢٠٠١م) من عدم فعالية وكفاءة برامج التدريب المقدمة لتنمية معلم التربية الخاصة مهنياً. وما يؤكد ذلك أنـــه قـــد لوحظ أثناء الزيارات الميدانية شكوى المعلمين من برامج التدريب الحالية، وأنهم لا يستفيدون منها لأنها – كما في رأيهم – نظرية أكثر منها عملية ومرتبطة بالواقع.**

هذا رغم أن الوزارة، بالاتفاق مع الإدارة العامة للتدريب قد اهتمت بإجراء برامج تدريبية لتأهـــيل المعلمين بمدارس التربية الفكرية، مما يلفت النظر ويدعو المسئولين إلى مراجعة هذه البرامج التدريبية، والعمل على تطويرها في ضوء آراء المعلمين الذين أتموا التدريب بالفعل.

وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج "دراسة فلمنج وآخرين **Fleming et. al."(١٩٩٦م)، حيـــث كشـــفت عن تزايد قناعة الموجهين المسئولين عن التدريب، والمعلمين بمدارس التربية الفكرية "بالولايات المتحدة الأمريكية" بالاستفادة الواضحة من التدريب ورضائهم عنه، مما يدل على جودة هذه البرامج التدريبية.**

وفـــيما يـــتعلق "بالافتقار إلى توافر الرضى النفسي لدى العاملين في هذا المجال"، فتشير النتائج إلى أن الفروق الدالة لصالح عينة الهيئة الإدارية، مما يدل على أن عينة الهيئة التدريسية يتوافر لدى أغلبهم الرضى النفسي، فالاستجابة (بدرجة كبيرة) لديهم هي (١٦,٩%)، (٣٣,٣%) للهيـــئة الإدارية، **أي أن فئة قليلة من كل منهما هي التي تشعر بعدم الرضى النفسي للعمل في**

هـــذا المجـــال. وقد يرجع ذلك إلى وجود نظام الحوافز للعاملين بهذه المدارس من ناحية، وإلى الشعور بالتعاطف الإنساني نتيجة للعمل مع فئة معوقين محرومين من القدرة الذهنية من ناحية أخرى، مما يدل على أن الافتقار إلى توافر الرضى النفسي ليس معوقاً.

أما بالنسبة "لتدني النظرة الاجتماعية لمعلمي مدارس التربية الفكرية" فالفروق الدالة لصالح عينة الهيئة الإدارية، وإن كانت نسبة الإجابات على الاستجابة "بدرجة كبيرة" قليلة فهـــي ١٩%، ٥,٨%، **وهذه نتيجة طبيعية للشعور بالرضى النفسي للعمل في ذلك المجال.**

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً اتفاق أفراد العينتين على ترتيب درجة الأهمية بالنسبة للمعوقـــات الخاصـــة بـــالمعلم. هذا وقد أضافت العينة معوقاً آخراً وهو: "ضعف الحافز المادي للعاملين بهذه المدارس" وبنسبة اتفاق ٨٨%.

المحـور الخامـس:

المباني المدرسية: ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٦)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق " بالمباني المدرسية "

(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالمبانى التعليمية		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبى المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	ضعف صلاحية المبنى المدرسي.	ك	١٦	١٧	٩	٥٠	٨٤	٣٨	٢,٠٩	٢	١,٤	غير دال
		%	٣٨,١	٤٠,٥	٢١,٤	٢٩,١	٤٨,٨	٢٢,١				
٢	ارتفـــاع كثافـــة الفصـــول.	ك	١٣	٢٤	٥	٦٠	٩٤	١٨	٢,٢٣	١	٠,٢٦	غير دال
		%	٣١,٠	٥٧,١	١١,٩	٣٤,٩	٥٤,٧	١٠,٥				
٣	اهمـــال توفير فناء وملعـــب لممارسة الرياضات والألعاب المختلفـــة.	ك	٨	٢٦	٨	٢٠	٨٩	٦٣	١,٨٠	٤	٥,٢١	غير دال
		%	١٩,٠	٦١,٩	١٩,٠	١١,٦	٥١,٧	٣٦,٦				
٤	ضعـــف الاهتمـــام بصيانة المبنـــى.	ك	٩	٢٨	٥	٣١	٨٤	٥٧	١,٩٠	٣	٧,٥	٠,٠٥
		%	٢١,٤	٦٦,٧	١١,٩	١٨,٠	٤٨,٨	٣٣,١				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

من الجدول السابق رقم (٦) يتضح أنه لا توجد فروق دالة بين استجابات أفراد العينتين، فيما يتعلق "بضعف صلاحية المبنى المدرسي"، "وارتفاع كثافة الفصول"، "واهمال توفير فناء وملعب لممارسة الرياضات المختلفة"، كما يتبين أن نسب استجابة "غير موجود" للمعوقات الثلاثة السابقة تتراوح بين ١٠,٥% - ٣٦,٦% فقط، مما يدل على اتفاق أفراد العينة على وجود هذه المعوقات.

أما فيما يتعلق "بضعف الاهتمام بصيانة المبنى"، فقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينتين، ولصالح عينة الهيئة الإدارية، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الهيئة الإدارية بمتابعة صيانة المبنى المدرسي أكثر من الهيئة التدريسية، وهي المسئولة عنها.

وفيما يتعلق بترتيب الأهمية بالنسبة للعبارات الأربع يتضح أن الترتيب كما يلي:

" ارتفاع كثافة الفصول" (بالترتيب الأول)، "وضعف صلاحية المبنى المدرسي" (بالترتيب الثاني)، "وضعف الاهتمام بصيانة المبنى" (بالترتيب الثالث)، "وإهمال توفير فناء وملعب.." بالترتيب الرابع والأخير. هذا ولم تضف العينة أية معوقات أخرى فيما يتعلق بهذا المحور.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من "هالة عبد السلام" (١٩٩٩م)، التي توصلت إلى أن المبنى المستخدم لمدارس التربية الفكرية لم يصمم أساساً لهذا الغرض، ودراسة "أمينة الكنيسي" (٢٠٠٠م) من افتقار المباني المدرسية لهذه المدارس إلى معيار الكفاية، ومعيار التجهيزات، ومعيار مناسبتها لكل إعاقة على حدة. كما تتفق مع ما جاء في تقرير المتابعين المركزيين بالإدارة أنه لم يبن بعض أسوار مدارس التربية الخاصة حتى تاريخ ١٦/٩/٢٠٠٠م، رغم بداية العام الدراسي الجديد (وزارة التربية والتعليم: تقرير المتابعين المركزيين عن السلبيات، مرجع سابق).

وتتعارض هذه النتائج للدراسة الحالية والدراسات السابقة مع ما جاء في تقرير للإدارة العامة للتربية الخاصة عام ١٩٩٦م من أن هيئة الأبنية التعليمية قد راعت في تشييد مدارس التربية الفكرية أن تكون مساحات الفصول كافية، كما راعت ضرورة توافر ملعب وحديقة لكل مدرسة. (تقرير بشأن تطوير التعليم، ١٩٩٦م، ٤)، مما يدل على أن الواقع يختلف عن ذلك.

المحور السادس :

الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية للتلاميذ: ويوضح النتائج الخاصة بها الجدول التالي:

جدول (٧)

تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق "بالرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية"

(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالرعاية الاجتماعية والطبية والنفسية للتلاميذ		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية (ن = ١٧٢)			الوزن النسبى المرجح	الترتيب حسب الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	ضعف الرعاية الطبية للتلاميذ.	ك	١٤	١٩	٩	٣١	٩٥	٤٦	١,٩٥	٣	٤,٨	غير دال
		%	٣٣,٣	٤٥,٢	٢١,٤	١٨,٠	٥٥,٢	٢٦,٧				
٢	ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ.	ك	٤	٣١	٧	٥٩	٩٤	١٩	٢,١٧	٢	١٠,٠	٠,٠١
		%	٩,٥	٧٣,٨	١٦,٧	٣٤,٣	٥٤,٧	١١,٠				
٣	إهمال تقديم برامج تعليمية وإرشادية بالإذاعة والتليفزيون لإرشاد أسر المعوقين عقلياً.	ك	١٨	١٨	٦	٦٧	٧٥	٣٠	٢,٢٣	١	٠,٣٣	غير دال
		%	٤٢,٩	٤٢,٩	١٤,٣	٣٩,٠	٤٣,٦	١٧,٤				
٤	ضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس عن طريق لوجه النشاط المختلفة.	ك	١٤	٢٣	٥	٢٢	٨٧	٦٣	١,٨٥	٤	١٥,١	٠,٠١
		%	٣٣,٣	٥٤,٨	١١,٩	١٢,٨	٥٠,٦	٣٦,٦				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين استجابات كل من أفراد العينتين في العبارتين: "ضعف الرعاية الطبية" و"إهمال تقديم برامج تعليمية وإرشادية بالإذاعة والتليفزيون.." مما يدل على وجود هذين المعوقين.

كما تبين أنه توجد فروق دالة بين استجابات العينتين في العبارة "ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ"، ولصالح الهيئة التدريسية وبفارق كبير (٣٤,٣%، ٩,٥%) ، وربما يرجع ذلك إلى أن هذا العائق يؤثر في المعلم وفي قدرته على توجيه التلاميذ وإرشادهم أكثر من غيره.

كما توجد فروق دالة بين أفراد العينتين في عبارة "ضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس عن طــريق أوجــه النشـــاط المختلفة"، ولصالح أفراد الهيئة الإدارية. وقد يرجع ذلك إلى أن الهيئة الإداريـــة تلمس ذلك من خلال متابعتها الفنية للمعلمين، لأن الذي يعمل على تنمية الثقة بالنفس، والذي يقوم بأوجه النشاط هو المعلم .

أمـــا بالنســــبة لترتيب عبارات هــذا المحور من حيث الأهميـــة فهو كما يلي : " إهمال تقديــم بــرامج تعليمية وإرشادية بالإذاعـــة والتليفزيون لإرشـــاد أسر المعوقين عقلياً (الترتيب الأول)، "وضـــعف التعـــاون بين الأسرة والمدرسة.. " (الترتيب الثاني) ، " وضعف الرعاية الطبـــية للتلامـــيذ " (الترتيب الثالث) ، " وضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس.." الترتيب الرابع والأخير.

هـــذا وقـــد أضافـــت العينة المعوقات الأخرى التالية: "عدم توافر الرعاية الداخلية بالقسم الداخلي" بنسبة ٣٢%، "وعدم تيسير الخدمة الصحية وتوفير مقاييس الذكـــاء خاصة في الأقاليم" بنسبة ٣٨%.

هـــذا علـــى الـــرغم من أن الخطة الخمسية الثالثة (١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٧/٩٦) لوزارة التربـــية والتعلـــيم قـــد أكدت على تقديم الرعايـــة التربوية والنفسية والاجتماعية للتـــلاميذ المعوقيـــن فـــي مخـــتلف مجـــالات الإعاقـــة العقلية والسمعية والبصرية (برنـــس رضوان ، مرجع سابق) .

وعلـــى الـــرغم من أن "تدعيم الصحة النفسية عن طريق أوجه النشاط التي تساعد على الشـــعور بالأمـــن وتنمية الثقة بالنفس، وتنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة" من أحد أهداف مدارس التربية الفكرية كما حددتها الوزارة (وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري (٣٧)، مرجع سابق، ٥).

وإذا كـــان التلامـــيذ المعوقـــون عقلـــياً في "مصـــــر" يفتقدون إلى الرعاية الاجتماعية والنفســـية والطبـــية، فـــإن "الولايات المتحدة الأمريكية" تهتم بالخدمات الاجتماعية، والرعاية النفسية، وتقدم الرعاية الصحية للمعوقين منذ الميلاد.

المحـور السابـع :

التمويـــل: ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بهذا المحور، كما يلي:

جدول (٨)
تكرار الاستجابات والنسب المئوية وترتيب المعوقات حسب أهميتها داخل كل محور فيما يتعلق "بالتمويـــــل"
(ن = ٢١٤)

م	المعوقات الخاصة بالتمويـــل		الهيئة الإدارية (ن = ٤٢)			الهيئة التدريسية(ن = ١٧٢)			الوزن النسبى المرجح	الترتيب حسب الأهمية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
			موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود	موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود				
١	محدودية التمويـل الحكومي.	ك	٣١	١١	–	٩٤	٧٤	٤	٢,٥٧	١	٥,٥	غير دال
		%	٧٣,٨	٢٦,٢	–	٥٤,٧	٤٣,٠	٢,٣				
٢	الاعـتـمـاد علـــى الجهـــود الذاتيـــة للمعلميـــن فـــي الإنفـــاق.	ك	٤	٣٥	٣	٤٧	١١٦	٩	٢,١٨	٢	٦,٠	٠,٠٥
		%	٩,٥	٨٣,٣	٧,١	٢٧,٣	٦٧,٤	٥,٢				
٣	ضـعـف التمويـل الأهلـــي.	ك	١٠	٢١	١١	١٢	١٠٠	٦٠	١,٧٧	٣	١٠,٥	٠,٠١
		%	٢٣,٨	٥٠,٠	٢٦,٢	٧,٠	٥٨,١	٣٤,٩				

قيمة مربع كاى الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥ & ٠,٠١ تساوى ٥,٩٩ & ٩,٢١ على الترتيب.

- يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين أفراد عينة الدراسة من الهيئة الإداريـــة، والهيـــئة التدريسية في عبارة "محدودية التمويل الحكومي" **وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـــل إلـــيه "مخـــتار عبد الجواد" (١٩٩٤م) من محدودية المصادر المالية اللازمة لتحسين الخدمات المقدمة لتلاميذ التربية الخاصة.**

كما دلت النتائج الواردة بالجدول السابق أيضاً على أنه توجد فروق دالة احصائياً بين أفراد العينتين في العبارة "الاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق"، ولصالح الهيئة التدريسية، وبفـــارق كبير في استجابة "موجود بدرجة كبيرة" فهو (٩,٥ % ، ٢٧,٣%)، وقد يعود ذلك لأن الهيئة التدريسية هي التي تقوم بالإنفاق إذا اقتضى الأمر ذلك، كما تبين أثناء الزيارات الميدانية. كمـــا توجد فروق دالة بينهما في العبارة "ضعف التمويل الأهلي"، ولصالح الهيئة الإدارية، ويعود ذلك إلى أن الهيئة الإدارية هي التي تتلقى التمويل الأهلي وتشرف عليه.

كما يتبين من الجدول السابق أيضاً أن ترتيب الأهمية بالنسبة للمعوقات الخاصة بالتمويل كما يلي: "محدودية التمويل الحكومي" (الترتيب الأول)، "والاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق" (الترتيب الثاني)، "وضعف التمويل الأهلي"، الترتيب الثالث والأخير.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة "برادوك وهمب Bradock & Hemp"(١٩٩٧م) التي كشفت عن أن "دول الكومنولث" قد قدمت دعماً مادياً لتحسين ظروف معاهد التربية الفكرية، وزيادة الاهتمام بالتلاميذ المعوقين عقلياً. وهذه النتيجة طبيعية وذلك للاختلاف الكبير في الظروف الإقتصادية بين مصر والولايات المتحدة.

وما توصلت إليه الدراسة الحالية بشأن "محدودية التمويل الحكومي" يتفق مع تقرير صدر عام (١٩٩٧/٩٦م) بشأن قلة الميزانيات والاعتمادات المتاحة لمدارس التربية الخاصة، ومن بينها مدارس التربية الفكرية وأقسامها المهنية، مما يؤكد أن قلة المخصصات المالية تمثل معوقاً أمام هذه المدارس، وذلك رغم ما نص عليه القرار الوزاري رقم (٣٧) لعام ١٩٩٠م من ضرورة وضع ميزانية خاصة لهذه المدارس. (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري (٣٧)، مرجع سابق، ٧).

وللوقوف على مدى الاختلاف بين المحاور السبعة المتعلقة بمعوقات مدارس التربية الفكرية، تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الجهة (ف) One Way ANOVA ، لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات المحاور موضع الدراسة، وتحديد درجة أهمية كل محور كمعوق بهذه المدارس، وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لدرجات المحاور المتعلقة بالمعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٠٣٩,٣٧١	٦	٨٣٩,٨٩٥	٢٨٨,٣٣٥	٠,٠١
داخل المجموعات	٤٣٤٣,١٥٠	١٤٩١	٢,٩١٣		
الدرجة الكلية	٩٣٩٢,٥٢١	١٤٩٧			

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٩) السابق عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين استجابات أفراد عينة الدراسة (الهيئة الإدارية ، والهيئة التدريسية) ، فيما يتعلق بالمحاور السبعة المتعلقة بمعوقات مدارس التربية الفكرية ، حيث كانت قيم "ف" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ف" عند درجات الحرية (٦، ١٤٩١) .

ولإجراء المفاضلة بين متوسطات درجات المحاور السبعة موضع المقارنة، تم حساب قيمة إختبار شيفيه (Scheffe's Test) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما يوضحها جدول رقم (١٠) التالي:

جدول (١٠)

نتائج استخدام "طريقة شيفيه" لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المحاور المدروسة ومعرفة ترتيبها من حيث الأهمية

الترتيب	المحاور	المتوسط	١٢,٣٣	١٠,٤١	٨,٥٥	٨,٢١	٨,٠٢	٧,٢٨	٦,٥٢
الأول	١- المعلمون	١٢,٣٣	—						
الثاني	٢- المناهج وطرق التدريس	١٠,٤١	*١,٩٢	—					
الثالث	٣- الوسائل التعليمية التجهيزات	٨,٥٥	*٣,٧٨	*١,٨٦	—				
الرابع	٤- الرعاية الطبية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ	٨,٢١	*٤,١٢	*٢,٢٠	٠,٣٤	—			
الخامس	٥- المباني التعليمية	٨,٠٢	*٤,٣١	*٢,٣٩	٠,٥٣	٠,١٩	—		
السادس	٦- قبول التلاميذ وتصنيفهم	٧,٢٨	*٥,٠٥	*٣,١٣	*١,٢٧	٠,٩٣	٠,٧٤	—	
السابع	٧- التمويل	٦,٥٢	*٥,٨١	*٣,٨٩	*٢,٠٣	*١,٦٩	*١,٥٠	٠,٧٦	—
قيمة شيفيه ٠,٠٥	—	١,٢١							

أسفرت النتائج المدونة بالجدول السابق عن ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المحور الخاص بالمعوقات المتعلقة "بالمعلمين"، وباقي المحاور الأخرى، وهذه النتائج تشير إلى أهمية الدور الذى يلعبه هذا المحور في سير العملية التعليمية بمدارس التربية الفكرية.

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المحور الخاص بالمعوقات المتعلقة "بالمناهج وطرق التدريس" وباقى المحاور الأخرى الأقل منه في درجة المتوسط.

وجــود فــروق دالـــة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المحور الخاص بالمعوقات المتعلقة "بالوسائل التعليمية والتجهيزات" وبين المحور الخاص "بمعوقات قبول التلاميذ وتصنيفهم"، والمحور الخاص بمعوقات "التمويـــــل".

وجــود فــروق ذات دلالـــــة عن مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوســطات درجات المحور الخـــاص " بالرعايـــة الاجتماعية والنفســية والطبية للتلاميذ " وبين المحور الخاص بمعوقات " التمويـــــل " .

مـــن خـــلال هـــذه النتائـــج يمكن ترتيب محاور الدراسة الخاصة بالمعوقات التي تواجه مـــدارس التربـــية الفكـــرية تبعـــاً لأهمية تأثيرها كعائق للعملية التعليميـــة ، حيث احتل المحور الخاص بالمعلمين المركز الأول ، يليـــه المحور الخاص "بالمناهج وطرق التدريس" التى احتلت (المركـــز الثانى) من حيث الأهمية، يليها المعوقات الخاصة " بالوسائل التعليمية والتجهيزات " الـــتى (احتلـــت المركـــز الثالـــث) ، يليها المعوقات الخاصة " بالرعاية الاجتماعيـــة والنفسية والطبيـــة للتلاميذ" التى احتلت (المركز الرابع) ، يليها المعوقات الخاصة " بالمبانى المدرسية " الـــتى احتلـــت (المركـــز الخامس) من حيث الأهمية، يليها المعوقات الخاصة " بقبول التلاميذ وتصـــنيفهم" وقـــد احتلت (المركز السادس) ، وأخيراً المعوقات الخاصة " بالتمويـــــل " التى احتلت المركز السابع والأخير.

ومعنى هذا أن المعوقات الأكثر أهمية هي التي أخذت الترتيب الأول والثاني ، والثالث ، والرابع، والمعوقات الأقـــل أهمية هي التي أخذت الترتيب السابع والسادس ، والخامس .

وللوقـــوف علـــى مدى الاختلاف بين اســـتجابات الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية ، تـــم استخدام اختبـــار (ت) (T. Test) لمتوســـــطين غـــير مرتبطين ، وذلك لمعرفـــة الفروق في متوســـطات درجـــات اســـتجابات الهيـــئة الإداريـــة ، واســـتجابات الهيئة التدريسية عند كل محور، وذلك كما يوضحها الجـــدول التالي :

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية فيما يتعلق بمعوقات مدارس التربية الفكرية

م	المحاور الخاصة بمعوقات مدارس التربية الفكرية	الهيئة الإدارية ن = ٤٢		الهيئة التدريسية ن = ١٧٢		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
١	قبـــول التلاميـــذ وتصنيفهـــم.	٧,٢١٤	١,٠٤٨	٧,٢٩٧	١,٢٨٤	٠,٣٨	غير دال
٢	المناهـــج وطـــرق التدريـــس.	١٠,١٦٧	٢,١٠٦	١٠,٤٦٥	١,٩٥٤	٠,٨٧	غير دال
٣	الوسائل التعليميـــة والتجهيـــزات.	٨,٣٨١	١,٩٨٧	٨,٥٩٣	١,٨٧٦	٠,٦٥	غير دال
٤	المعلمـــــــــــــون.	١٣,٠٠٠	٢,١٦٤	١٢,١٦٣	٢,١٥١	٢,٢٦	٠,٠٥
٥	المبانـــي التعليميـــــة.	٨,٤٥٢	١,٧٧٠	٧,٩١٣	١,٦٤٣	١,٨٨	غير دال
٦	الـــرعايـــة الطبيـــة والاجتماعيـــة والنفسيـــة للتلاميـــذ.	٨,٤٤٨	١,٦١١	٨,١٢٢	١,٥٨٧	١,٥٥	غير دال
٧	التمويـــــــــــل.	٦,٧٣٨	١,١٢٧	٦,٤٦٥	١,١٠٥	١,٤٣	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١٢) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ١,٩٦ & ٠,٠١= ٢,٥٨

يتضـــح مـــن الجدول رقم (١١) السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجـــات اســـتجابات الهيـــئة الإداريـــة والهيئة التدريسية في جميع المحاور الخاصة بمعوقات مدارس التربية الفكرية، حيث كانت قيم "ت" عند درجات حرية (١٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، باســـتثناء المحـــور الخاص "بالمعلمين" الذى دلت النتائج على وجود فروق دالة بين الاستجابات الخاصة بين أفراد العينتين عند مستوى ٠,٠٥، ولصالح أفراد الهيئة الإدارية، ويرجع ذلك إلى أن الهيئة الإدارية أكثر إدراكاً للعجز في المعلمين وخلافه من معوقات خاصة بالمعلم.

والخلاصـــة أن النتائج السابقة توضح أن الواقع التربوي بمدارس التربية الفكرية يشهد مجموعـــة من المعوقات التي تؤثر سلباً علي هذه المدارس ، وأن هناك اتفاق في آراء الهيئة

الإداريـــة والهيــئة التدريسية على معوقات مدارس التربية الفكرية، مما يشير إلى أهمية هذه المعوقــات التـــي تعـــوق العملية التعليمية بهذه المدارس. كما يتضح من النتائج السابقة أنها تخـتلف عما يرد ببعض تقارير المتابعة بإدارة التربية الفكرية بالوزارة، مما يدل على أن هذه التقارير تختلف عن الواقع الميداني، مما يدعــو إلى ضرورة مراجعة المسئولين لهذا الأمر.

تصور مقترح للتغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية في مصـــر

فـــي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، وفي ضوء ما اتضح من تناول تجربتين عالميتين رائدتين، هما الولايات المتحدة الأمريكية، وانجلترا في مجال تربية المعوقين عقلــياً، تطـــرح الدراســـة الحالــية تصوراً مقترحاً يمكن به التغلب على المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، وبالتالي تطوير هذه المدارس.

وسوف يتناول هذا التصور المقترح المحاور التالية:

* **أسس التصور المقترح.**
* **أهداف التصور المقترح.**
* **العناصر المختلفة للتصور المقترح.**

(أ) أســـس التصـــور المقتــرح:

١ - أن الاهتمام بمدارس التربية الفكرية وتطويرها يمثل حاجة ملحة، لأن من شأن هذا التطوير أن يقلل من الآثار المترتبة على مشكلة الإعاقة العقلية.

٢ - أن الاعـــتراف الاجتماعـــي بدور مدارس التربية الفكرية يمثل دافعاً قوياً لها للقيام بدورها المطلوب، لأكبر عدد ممكن من المعوقين عقلياً، وتحقيق المزيد من الإنجاز.

٣ - ضـــرورة مواكـــبة هـــذه المدارس للمستجدات والتطورات الحادثة في مجال تعليم وتأهيل ورعاية المعوقين عقلياً في الدول المتقدمة، مثل الولايات المتحدة وانجلترا.

(ب) أهـــداف التصـــور المقتـــرح: يستهدف التصور المقترح تحقيق ما يلي:

١- تهيــئة الفرصة أمام صانعي القرارات وواضعي السياسة التعليمية لمدارس التربية الفكرية، والقائميـــن علـــى تطويرها لاتخاذ قراراتهم بصورة فعالة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية بهذه المـــدارس.

٢ – الإفـــادة من تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال وتطبيقها بما يتواءم مع ظروف المجتمع المصري وإمكاناته، وذلك لمسايـــرة التطورات الحديثة والمعاصـــرة في هذا المجـــال.

٣ – تجاوز المعوقات التي تعترض مدارس التربية الفكرية وتعوقها عن أداء دورها المنشود.

٤ – تغيير النظرة المجتمعية لمدارس التربية الفكرية ولتلاميذها من المعوقين عقليـــاً.

(ج) عناصـــر التصـــور المقتـــرح وآليـــات تنفيـــذه:

أولا : قبول التلاميذ وتصنيفهم : في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من ضعف الاهتمام بشروط القـــبول بمـــدارس التربـــية الفكـــرية، توصي الدراسة في تصورها المقترح بالعمل على ضـــرورة التطبـــيق الجـــاد لشروط القبول والقيد بهذه المدارس، وذلك من خلال الآليات التالية:

١ – التأكـــيد علـــى شـــرط القبول الأساسي، وهو حصول التلميذ المعوق عقلياً على درجة ذكاء تتراوح ما بين (٥٠ – ٧٥)، وعدم السماح بتدخل الواسطة، أو المجاملة، أو التعاطف.

٢ – تكويـــن لجـــنة متابعة من إدارة التربية الفكرية بالوزارة للتأكد من المصداقية في إجراءات القبول والقيد، ومخالفة ذلك يعرض المدرسة للمساءلة.

٣ – إعادة النظر في تشكيل لجان القبول المسئولة عن تطبيق شروط القبول والقيد، وعدم اقتصار ذلـــك علـــى الأطـــباء، بل تشكل لجنة مكونة من طبيب، وأخصائي اجتماعي، وأخصائي نفسي، وعضو من الهيئة التدريسية، وعضو من الهيئة الإدارية (مدير/ ناظر/ وكيل).

٤ – تـــزويد المدارس بالمقاييس والاختبارات النفسية اللازمة، وخاصة مقياس "ستانفورد بينيه"، وذلك لتطبيق شروط القبول بصورة موضوعية.

٥ – تجنـــب العشوائية في توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية، بل توزيعهم توزيعـــاً مناسبـــاً للأعمار ودرجات الذكاء المتقاربة.

٦ – الالـــتزام بالكثافة المقررة للفصل الدراسي، حسب القانون، حتى لا تؤثر الكثافة الكبيرة على أداء المعلم، وبالتالي عدم استفادة التلاميذ.

٧ - الاســتفادة بما هو متبع بالدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا واليابــان وفرنســا... في هذا المجال، ومحاولة تطبيق ما يتناسب مع مجتمعنا، مثل إلزامية التعليم لهذه الفئة حتى يتم الاستيعاب الكامل للتلاميذ المعوقين عقلياً ممن في سن المدرسة.

ثانــيــاً: المــناهج وطرق التدريس: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج في هذا المجال، فإن التصور المقترح يؤكد على ما يلي:

١ - ضـــرورة وضـــع مناهج خاصة بمدارس التربية الفكرية بحيث يتواءم محتواها وخصائص التلميذ المعوق ذهنياً، مع صياغتها صياغة تتناسب مع طبيعة وخصائص هذا التلميذ، بدلاً من الاعتماد على المناهج الدراسية العادية للطفل العادي.

٢ - أن يــتم وضـــع هــذه المـــناهج عن طريق أساتذة متخصصين في الإعاقة العقلية وأساتذة متخصصين في المناهج.

٣ - ان يتم تكوين لجان مختصة بمراجعة هذه المناهج بصورة مستمرة، ودراسة مدى ملاءمتها لهــؤلاء التلاميذ، والاستفادة مما يحدث في الدول المتقدمة "كالولايات المتحدة الأمريكية"، فالمنهج بها يتميز بالتغيير والتطوير المستمر.

٤ - أن تراعى الجدّة والحداثة في تطوير هذه المناهج، عن طريق مسايرتها للتطور التكنولوجي العصري، ومواكبة الدول المتقدمة في هذا الشأن.

٥ - ضـــرورة مــراجعة المجالات المهنية المقررة بمرحلة الإعداد المهني بهذه المدارس، حيث أثبتــت الدراسة بأنها نمطية، وذلك بالاستفادة من الاتجاهات الحديثة، كاستخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة في تعليم المعوقين عقلياً.

٦ - العمل على زيادة الوقت المخصص للتدريبات المهنية بمرحلة الإعداد المهني، حيث توصلت الدراسة أنه غير كاف.

٧ - أن يتضـــمن بـــرنامج إعــداد معلم التربية الفكرية طرق التدريس المطورة وتدريبه عليها ميدانيـــــاً.

ثالــثــاً: الوسائل التعليمية والتجهيزات: توصلت الدراسة إلى أن مدارس التربية الفكرية تعاني من قلة الوسائل التعليمية والتجهيزات، لذا توصي الدراسة في تصورها المقترح بالآتي:

١ – ضرورة العمل على إمداد الوزارة لمدارس التربية الفكرية بوسائل تعليمية وأجهزة متطورة وكافية ومناسبة للإعاقة العقلية، ومتابعة العمل على إصلاحها وصيانتها على مدار السنة.

٢ – ضرورة إمداد الوزارة لهذه المدارس بالمواد الخام اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية غير المتاحة، وتدريب المعلمين على إنتاج الوسائل بأنفسهم، وذلك تحت إشراف موجهي المواد الثقافية والمهنية، وقسم الوسائل التعليمية بالإدارة التعليمية التابعة لهم.

٣ – العمل على تدريب المعلمين أثناء إعدادهم بالكليات الجامعية، أو بالبعثة الداخلية على إنتاج وسائل تعليمية مناسبة لتلاميذ هذه المدارس.

٤ – إقامة سوق خيري بكل مدرسة للتربية الفكرية، وتسويق المنتجات التي ينتجها التلاميذ، والاستفادة من العائد في توفير بعض الوسائل التعليمية المطلوبة.

٥ – استخدام تكنولوجيا التعليم، أي استخدام الوسائل التكنولوجية، والاستفادة من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وذلك بإعداد شرائط الكومبيوتر، والفيديو المعدة خصيصاً لفئة المعوقين عقلياً، **فقد توصلت دراسة "فرانسز ودوجلاس Frances & Douglas" إلى إمكانية استفادة المعوقين عقلياً من مساعدات الذاكرة التي يقدمها الكومبيوتر، وذلك من خلال إعادة الكلمات عدة مرات. (Frances & Douglas, 1997, 611).**

رابعاً: المعلم: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهلين تربوياً، لذا توصي الدراسة **بضرورة إعداد معلمي مدارس التربية الفكرية في إطار جامعي، ومن الآليات التي تسهم في تنفيذ ذلك ما يلي:**

١ – إنشاء قسم للتربية الخاصة تخصص تربية فكرية بكليات التربية، والتربية النوعية لتخريج معلمين للمواد الثقافية، والمواد المهنية للعمل بمدارس التربية الفكرية.

٢ – ويمكن إنشاء كلية للتربية الخاصة، مهمتها إعداد معلم التربية الخاصة لفئات الإعاقة المتنوعة، الفكرية، والسمعية، والبصرية، وإتاحة الفرص للحصول على الماجستير والدكتوراه في الإعاقة التي تم التخصص فيها، وقد أخذت **جامعة جالوديت Gallaudet "بالولايات المتحدة الأمريكية"** بهذا الاتجاه (عثمان فراج: (أ)، مرجع سابق).

٣ – العمل على إنشاء دبلوم التربية الخاصة شعبة التربية الفكرية بكليات التربية، والتربية النوعية لمدة عامين، وتشجيع الطلاب خريجي هذه الكليات على الالتحاق بها.

٤ – العمل على جدية الاختبارات الشخصية التي تعقد للطلاب المتقدمين، لضمان حسن انتقائهم، والتأكد من استعداداتهم للعمل مع تلاميذ معوقين عقلياً.

٥ – التبكير بالتربية الميدانية للطلاب المعلمين في مدارس التربية الفكرية، بأن تبدأ من الفرقة الثانية وحتى الرابعة بالكلية، بحيث تزداد فرص التدريب على التدريس للتلاميذ المعوقين عقلياً.

٦ – أن يتم تدريب الطلاب المعلمين بتلك الكليات على استخدام تكنولوجيا التعليم، تمهيداً لاستخدامها عند التخرج، كإدخال تطبيقات الكمبيوتر في إعداد معلم التربية الفكرية، واستخدام برامج مناسبة له عند التعامل مع هؤلاء التلاميذ.

٧ – توسيع فرصة الالتحاق بالبعثة الداخلية لمعلمي مدارس التربية الفكرية، وذلك لتوفير فرص التأهيل التربوي للمعلمين غير المؤهلين تربوياً، والقائمين على رأس العمل بهذه المدارس، والعمل على مدّ المدة الدراسية المقررة لها إلى عامين بدلاً من عام واحد.

٨ – إرسال بعثات للخارج للمعلمين الحاليين، وحديثي التخرج في مجال التربية الفكرية لاكتساب الخبرات الميدانية، والتعرف على الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.

٩ – العمل على مراجعة نظام الدورات التدريبية الحالية لمعلمي التربية الفكرية، حيث دلت الدراسة الحالية على عدم قناعتهم بجدوى هذه الدورات، وذلك بأن تشكل لجنة من المختصين لمراجعتها، بعد أخذ آراء المعلمين الذين أتموا هذه الدورات بالفعل، والتعرّف على مواطن الضعف فيها لتلافيه، مع الأخذ في الاعتبار تجارب الدول المتقدمة مثل "إنجلترا" التي تهتم اهتماماً كبيراً بالدورات التعليمية التي تجعل المعلم على صلة بكل ما هو جديد ومتطور في مجال الإعاقة التي يعمل بها.

١٠ – إنشاء وحدات تدريب تتولى تدريب المعلمين ومديري مدارس التربية الفكرية، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين بها على أساليب التعامل مع التلاميذ المعوقين عقلياً.

١١ – ضرورة حث معلمي مدارس التربية الفكرية على الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، أقسام علم النفس والصحة النفسية وأصول التربية والمناهج، لاستشارتهم في كيفية مواجهة ما قد يصعب عليهم من مشكلات تعليمية تتعلق بتلاميذهم.

١٢- تشجيع المعلمين على الأخذ "بأسلوب التربية الترغيبية" كأحد الأساليب الحديثة في مجال تربية وتعليم المعوقين عقلياً، والذي تم تطبيقه "بالولايات المتحدة الأمريكية" وهو "أسلوب نفسي تربوي، وضع أسسه ومعالمه البروفيسور الأمريكي "ويليام بيركي William Purkey" قاصداً به العملية التعليمية القائمة على الثقة بالنفس، والثقة بالآخرين، والتركيز على العلاقات الإيجابية بين المعلم والمتعلم، والذي من شأنه أن يحدث تغيراً إيجابياً في شخصية تلميذ التربية الفكرية، مما يساعد على تعديل مفهوم الذات لديه". (Umbreit, J., 1996, 28-29) ، ومما هو جدير بالذكر أن هذا الأسلوب يختلف عن "أسلوب الترغيب" في التربية الإسلامية، حيث أنه "وسيلة هامة وأساسية في ترغيب الناس في العمل الحسن عن طريق الإثابة والمكافأة" (سعيد علي، ١٩٩٢م، ٣١٢).

١٣- أن تقوم وسائل الإعلام تحت إشراف إدارة التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم بحملة إعلامية لنشر الوعي لدى المواطنين بتغيير النظرة إلى مدارس التربية الفكرية وتلاميذها ومعلميها، وأهمية الدور الذي تقوم به هذه المدارس.

خامساً: المباني المدرسية: أسفرت الدراسة الميدانية فيما يتعلق بهذا المحور عن ضعف صلاحية المبنى المدرسي، وارتفاع كثافة الفصول، وإهمال توفير فناء وملعب لممارسة الرياضات المختلفة، وضعف الاهتمام بصيانة المبنى، لذلك تقترح الدراسة بعض المقترحات في تصورها لهذا المحور:

١ - أن تقوم هيئة الأبنية التعليمية بوزارة التربية بتشكيل لجنة لمتابعة التقارير، والتأكد من جدية تنفيذ القرارات الصادرة بشأن تشييد المباني لمدارس التربية الفكرية، ومطابقتها للمواصفات المقررة لهذه المباني، ومدى كفايتها وصلاحيتها وصيانتها، حيث أن تقارير المتابعة شيء، والواقع الميداني شيء آخر، مما يؤكد ضرورة إعادة النظر في مصداقية المتابعة.

٢ - أن يزود المبنى بفناء مناسب يستوعب أعداد التلاميذ، وملعب لممارسة الرياضات المختلفة.

٣ - دعوة الجمعيات الأهلية، والمجالس المحلية على مستوى المحافظة والمدينة والقرية، لمشاركة الحكومة في تشييد المباني المدرسية للتلاميذ المعوقين عقلياً.

٤ - حث ومناشدة رجال الأعمال للمساهمة في بناء مدارس لهؤلاء التلاميذ، على أن يكون لأجهزة الإعلام دور في هذا الشأن.

سادساً : الرعاية الاجتماعيــة والنفســية والطبيــة:

أثبتــت الدراســة الحالــية ضــعف الرعاية الاجتماعية والنفسية والطبية المقدمة للتلاميذ المعوقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية، لذا توصي الدراسة في تصورها المقترح بالآتي:

١ – العمــل علــى توثــيق الصــلة بين المدرسة والأسرة عن طريق الأخصائيين الاجتماعيين والنفســيين للتعاون على حل مشكلات التلاميذ، وتسهيل تكيف التلميذ مع زملائه ومعلميه خاصــة وأن "**اتجــاه المشــاركة الأسرية**" في رعاية المعوقين عقلياً من أشهر الاتجاهات الحديــثة فــي هــذا المجال وقد أخذت "**الولايات المتحدة**" بهذا الاتجاه، خاصة في "**ولاية فرجينــيا" حيث تقوم المؤسسات المختصة بإيفاد المتخصصين إلى الأسر التي بها معاق، لتعلــيم الوالديــن ســبل الــرعاية والتدريب على مهارات الحياة اليومية** (Harriet & Could,1999,49)

٢ – أن يكون هناك علاقة ودية تبادلية وتنسيق بين إدارة التربية الفكرية وكليات الآداب والتربية، ومركــز الــبحوث الــتربوية، وذلك للاستفادة مما توصلت إليه نتائج البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية وتوصياتها في مجال الإعاقة العقلية.

٣ – عمل ندوات مستمرة لأولياء أمور التلاميذ لتوعيتهم بواقع أبنائهم، وطرق التعامل معهم حتى يثقوا في أنفسهم.

٤ – إقامة الحفلات الترفيهية والمعسكرات والرحلات، ومختلف أوجه النشاط الاجتماعي والثقافي والرياضــي تحــت إشراف الأخصائيين الاجتماعيين، لما لذلك من أثر في تنمية شخصية التلميذ المعوق عقلياً من النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية، وكأسلوب وقائي وإنمائي وعلاجي لجوانب القصور في شخصية هذا التلميذ.

٥ – التوجيه والتقويم والمتابعة المستمرة للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين من قبل إدارة التربية الفكرية، للتأكد من أدائهم لعملهم على أكمل وجه، مع عدم تكليفهـ م بأعمال أخرى غيــر المكلفين بهــا.

٦ – تشــجيع الأخصائي الاجتماعي على عمل البحوث الاجتماعية للتلاميذ المعوقين عقلياً، وأخذ النتائج التي يتوصل إليها مأخذ الجدية في معاملة التلاميذ وتوجيههم.

٧ – إعــداد بــرنامج زمني على مدار العام لعمليات الفحص الطبي الدوري الشامل، والفحص النفســي للتلاميذ، من خلال العيادات الخاصة بالتأمين الصحي داخل المدرسة وخارجها، بهدف رعاية التلاميذ طبياً ونفسياً وعلاجهم.

٨ – أن تكون هناك لجان طبية لمتابعة ومراقبة مدى إتمام الكشف الدوري على التلاميذ من قبل الطبيب المختص، والتأكد من تطبيق نظام التأمين الصحي.

٩ – محاولـــة الاقتداء "**بالولايات المتحدة الأمريكية**" في تقديم الرعاية الصحية للأطفال المعوقين عقلياً منـــــذ الميـــــلاد.

سابعــاً: التمويــل: لقد توصلت الدراسة الميدانية إلى محدودية التمويل الحكومي لمدارس التربية الفكـــرية، وكذلـــك ضـــعف الـــتمويل الأهلي، والاعتماد على الجهود الذاتية للمعلمين في الإنفاق، لذا توصي الدراسة في تصورها المقترح بما يلي:

١ – التخفـــيف مـــن حدة المركزية في عملية التمويل، على أن تتولى لجنة إدارية ومالية في كل إدارة التصرف في الميزانية الخاصة بمدارسها حسب الأولويات.

٢ – تشـــجيع رجـــال الأعمال والأهالي القادرين على تقديم الدعم المادي والدعم العيني لمدارس التربـــية الفكـــرية، وذلـــك عن طريق دعوة بعض رجال الأعمال وكبار المستثمرين من الأهالـــي لـــزيارة هذه المدارس، وتعريفهم بدورها وأهميتها في رعاية التلاميذ المعوقين عقلياً.

٣ – إقامـــة معارض للأسر المنتجة من إنتاج أسر تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وسوق خيري مـــن أعمـــال تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بهذه المدارس، والإعلان عنها، ودعوة رجال الأعمـــال والأهالي للحضور وتشجيع هذه المنتجات، والاستفادة من ناتج الدخل في تمويل هذه المدارس.

٤ – تشـــجيع إسهام المجلس المحلي بكل محافظة ومدينة وقرية في دعم مدارس التربية الفكرية، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق صندوق الخدمات بالمحافظة.

٥ – إصدار طابع بريدي للمعوقين عقلياً يعود دخله على مدارس هذه الفئة.

٦ – مشـــاركة وزارة الأوقاف في تمويل مدارس التربية الفكرية، عن طريق تخصيص جزء من أوقاف كل محافظة يعود ريعه على هذه المدارس.

٧ – إقامـــة حملـــة إعلامية تليفزيونية وإذاعية وصحفية لحث القادرين على المساهمة بتبرعات مالية أو عينية، للاستفادة بها في سد النقص المالي بهذه المدارس، مع السماح لمديري هذه المدارس بقبول التبرعات والإعانات المادية والعينية من المتطوعين، على أن يتم ذلك في إطار قانوني ومرن.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربيـة :

١ – اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية (١٩٩٩): النشرة الدورية، السنة السادسة عشر، العدد (٥٨)، القاهـــرة.

٢ – ـــــــــــــــ (١٩٩٨): بحـــوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع للاتحاد، "ذوى الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي"، (٨–١٠ ديسمبر)، القاهــــرة.

٣ – ـــــــــــــــ (١٩٩٠): تقرير وتوصيات المؤتمر الخامس، "نحو طفولة غير معوقة"، (٦ –٨ نوفمبر)، القاهــــرة.

٤ – ـــــــــــــــ (١٩٩٤): توصيات المؤتمر السادس للاتحاد "نحو مستقبل أفضل للمعوقين"، (٢٩–٣١ مارس)، القاهــــرة.

٥ – ـــــــــــــــ (١٩٨٥): ميثاق رعاية المعوقين، القاهــــرة.

٦ – أحـــلام رجب عبد الغفار (١٩٩٥): تربية المتخلفين عقلياً في مدارس التربية الفكرية بمصر (الواقع والمـــأمول)، وزارة التربية والتعليم، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، "نحو تربـــية خاصة أفضل"، (١٦–١٩ أكتوبر)، المجموعة الثانية البرنامجية (المحتوى والعمليات)، القاهـــرة.

٧ - أحمـــد إبراهـــيم أحمـــد (١٩٩٣): "الخدمات التعليمية والتأهيلية المقدمة للمعوقين وانعكاساتها على إندمـــاجهم بالبيئة"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة (٩)، العدد (٣)، كلية التربية، جامعة المنوفيـــــة.

٨ – أحمد سامي محمد (١٩٩٠): "جهود وزارة التربية والتعليم في مجال الإعاقة العقلية"، مؤتمر مستقبل خدمة المعوق في مصر وخاصة المعوق عقلياً، (٨ فبراير – ١ مارس) كارتياس، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية ، القاهـــرة.

٩ – أحمـــد الصـــحاوي، عـــبد العزيز السرطاوي (١٩٩٦): تكوين مقياس اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقيـــن، مجلـــة العلـــوم الاجتماعـــية، جامعة الكويت، مجلد (٢٤)، عدد (٢) الكويـــت.

١٠– أحمد عمر هاشم (١٩٩٠): "الطفولة في الإسلام"، المؤتمر الدولي "الطفولة في الإسلام"، جـــ (١)، (٩–١٢ أكتوبر)، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهـــرة.

١١- أسـامة إبراهيم مرقس (١٩٩٦): تربية الأطفال المعوقين اجتماعياً بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسـي في مصر وبعض الدول الأخرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيـوط.

١٢- إسماعيل شرف (١٩٨٦): تأهيل المعوقين، المكتب الجامعـي الحديـث، الإسكندريـة.

١٣ - الأمانـة العامة للاتحاد العربي للأخصائيين الاجتماعيين (١٩٨٠): تقرير عن نتائج الندوة الثانية لاسـتراتيجية العمـل الاجتماعـي فـي الوطن العربي حول الاندماج الاجتماعي والمهني للمعوقين، (١٤-١٨ أكتوبر)، الأمانة العامة للاتحاد العربي للأخصائيين الاجتماعيين: من أجل المعاقين، بنغازي، الجماهيرية الليبيـة.

١٤ - الجمعـية العامـة للأمـم المـتحدة (١٩٧٥): قرار رقم (٣٠/٣٤٤٧)، بشأن حقوق المعوقين (٩ ديسمبر).

١٥ - الشعبة القومية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٨) : مجلة اليونسكو ، نشرة تصدرها الشعبة ، السنة (١٧) ، العـددان الثالث والرابع، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفل، المطبعة العالمية، القاهـرة.

١٦ - المجلس الأعلى للثقافة، المركز القومي لثقافة الطفل (١٩٩٦): قانون الطفل، القاهـرة.

١٧ - المجلـس العربـي للطفولـة والتنمـية (١٩٩٠): الـتقويم المهني للمعوقين في الوطن العربي، القاهـرة.

١٨ - المجلـس القومـي للطفولة والأمومة (١٩٩٢): توجهات الخطة القومية للحد من الإعاقة لأطفال ج.م.ع، (١٩٩٢/١٩٩٧)، القاهـرة.

١٩ - المركـز القومـي للـبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٦٩): بحث احتياجات الطفولة في ج.م.ع، القاهـرة.

٢٠ - ـــــــــــــــــ ، بالتعـاون مع منظمة الأمـم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) (١٩٩١): عمالة الأطفال في مصر، القاهـرة.

٢١- المركـز القومـي للـبحوث الـتربوية والتنمية (٢٠٠٢): توصيات المؤتمر العلمي الثالث "قضايا ومشـكلات ذوى الاحتـياجـات الخاصـة فـي التعلـيم قبل الجامعـي" (رؤى مستقبلية)، (١٢-١٤ مايو)، القاهـرة.

٢٢- المـنظمة العربـية للتربـية والعلـوم والثقافة (١٩٨٨): تربية المراهقين المعوقين، "الإدماج في المدرسـة"، ترجمة: عبد الرازق عمار، مركز البحث والتجديد في التعليم، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تونـس.

٢٣- **المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠): تأمين حاجات التعليم الأساسية، رؤية التسعينيات، القاهـــرة.**

٢٤- أمل معوض الهجرسي (١٩٩٨): تربية الأطفال المعوقين عقلياً في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢٥- أمينة إسماعيل الكنيسي (٢٠٠٠): دراسة تقويمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (فــــرع بنهــــا).

٢٦- بـــرنس أحمـــد رضـــوان (١٩٩٣): "أسلوب تطوير التعليم الأساسي بما يتواءم مع تغيرات العصر وتحديات المستقبل"، **ندوة شباب مصر وتحديات المستقبل**، (٦-٨/ فبراير)، جمعية خريجات الجامعة، مؤسسة فريد يس تومان، القاهـــرة.

٢٧- تقريــر عــن نــدوة (١٩٩٤): "أضواء على التربية الخاصة في بعض البلدان العربية"، (٣-٨/٤/ ١٩٩٣)، **مجلـــة التربـــية الجديـــدة**، عدد (٥٤)، يونيو/ سبتمبر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمــــان.

٢٨- تورجونســـون (١٩٩٤): تربية ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة، ترجمة: يوسف القريوتي، **مجلة التربـــية الجديدة**، عدد (٥٤)، يونيو/ سبتمبر، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، عمـــــان.

٢٩- **توصـــيات مؤتمـــر مستقبل خدمة المعوقين عقلياً** (١٩٩١): مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية، (٣/١)، القاهرة.

٣٠- حـــامد عمـــار (د.ت): "**المعوقـــون في إطار تنمية الموارد البشرية**" الأمانة العامة للاتحاد العربي للأخصـــائيين الاجتماعيـــن: مـــن أجل المعوقين، جـــ (١)، بنغازي، الجماهيرية الليبية.

٣١- خلـــف محمد البحيري (٢٠٠٢): "تمويل التربية الخاصة في مصر، الصعوبات والمصادر الجديدة" **ملخصـــات بحـــوث ودراســـات المؤتمـــر العلمي الثالث** "قضايا ومشكلات ذوي الاحتـــياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي" (رؤى مستقبلية)، (١٢-١٤ مايو)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهـــــرة.

٣٢- رسمي عبد الملك رستم (١٩٩٠): "نظرة تربوية مستقبلية لوسائل حماية الطفل من الإعاقة"، **المؤتمر الخـــامس "نحـــو طفولة غير معوقة"**، (٦-٨ نوفمبر)، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

٣٣- سعاد حسين (١٩٩٠): "إعداد الطفولة المعوقة لاستثمارها كموارد بشرية منتجة"، **ندوة الطفولة المعوقة**، (١٠-١١ يناير)، الاتحاد الإقليمي للجمعيات والمؤسسات الخاصة، ببورسعيد، بالاشتراك مع الاتحاد النوعي لرعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

٣٤- سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٠): "العلاقات التبادلية بين الأسرة والمؤسسات التربوية والاجتماعية والصحية في تربية المعوق، **ندوة الطفولة المعوقة**، (١٠-١١ يناير) الاتحاد الإقليمي للجمعيات والمؤسسات الخاصة، ببورسعيد، بالاشتراك مع الاتحاد النوعي لرعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

٣٥- سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٤): "دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية، ومدى الاستفادة منها في مصر" اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، **المؤتمر السادس**، (٢٦-٣١ مارس)، القاهرة.

٣٦- شكري سيد أحمد (١٩٨٩): "إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي"، **المجلة العربية للتربية**، العدد الأول، مارس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٣٧- صالح عبد الله هارون (١٩٨٥): دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٨- صبحي عطا الله يوسف (١٩٨٢): "المعوقون: حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم في رعايتهم"، **ندوة الطفل المعوق**، (٣١ يناير - ٤ فبراير)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٣٩- صفوت فرج (١٩٩٣): "التخلف العقلي"، **المؤتمر الدولي السابع عشر للإحصاء والحاسبات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية**، "الطفل وآفاق القرن الحادي والعشرين" (١٩-٢١ أبريل)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

٤٠- عادل كمال خضر (١٩٩٢): "دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معاً في بعض الأنشطة المدرسية"، **مجلة علم النفس**، العدد الثالث والعشرون، السنة السادسة، يونيو، أغسطس، سبتمبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤١- عبد العزيز الحاكم (١٩٩٠): "دور الجمعيات التطوعية في حماية الأطفال من الإعاقة"، **المؤتمر الخامس، "نحو طفولة غير معوقة"**، ٦-٨ نوفمبر، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

٤٢- عـبد العظـيم شحاتة مرسي (١٩٩٠): **التأهيل المهني للمعوقين عقلياً**، مكتبة النهضة المصرية، القاهـــرة.

٤٣- عـبد الله الحمدان، عبد العزيز السرطاوي (١٩٨٧): خدمات المعوقين في المملكة العربية السعودية وسـبل تطويـرها، **"ندوة الطفل والتنمية"**، (٢٤-٢٦ نوفمبر)، جـ (٤)، وزارة التخطيط، المملكة العربية السعوديـــة.

٤٤- عبير فاروق حنا (١٩٩٦): اعداد معلم التربية الخاصة في مصر (رؤية مستقبلية)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهـــرة.

٤٥- (أ) عـثمان لبيـب فـراج (١٩٩٤): "التكنولوجيا المتطورة في مجال تأهيل ودمج المعوقين في المجـتمع"، **النشرة الدورية**، السنة (١٠)، العدد (٣٧) مارس، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهـــرة.

٤٦- ______________ (١٩٩٩) : " الحياة الطبيعية حق للمعوق " ، **النشـرة الدورية** ، السـنة (١٦) ، العـدد (٥٨) ، يونـيو، اتحـاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهـــرة.

٤٧- (ب) عـثمان لبيب فراج (١٩٩٤): "حجم مشكلة المعوقين"، المؤتمر السادس، **"نحو مستقبل أفضل للمعوقيـن"**، (٢٩-٣١ مـارس)، اتحـاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهـــرة.

٤٨- (ج) ______________ (١٩٩٤): "مشكلة التخلف العقلي ومسئولية الدولة والنشاط الأهلي في مواجهـتها"، **النشرة الدورية**، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، عدد خاص بمناسبة اليوبيل الفضي للاتحاد، من ٧٣ – ١٩٨٨م، القاهـــرة.

٤٩- علـي عـبد الغفـار (١٩٩٤): "عرض تاريخي لنشأة برامج رعاية وتأهيل المعوقين وتطورها في ج.م.ع"، **نشـرة دوريـة**، السـنة (١٠)، العدد (٣٧)، مارس، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهـــرة.

٥٠- علـي عـبده محمود (١٩٩٤): "الرعاية الاجتماعية وأثرها في إدماج المعوقين في الحياة العامة"، **بحوث ودراسات مؤتمرات الاتحاد**، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، مارس، القاهـــرة.

٥١- عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢): "منحي تقييم المتخلفين عقلياً"، **مجلة معوقات الطفولة**، العدد (١)، يناير، مركز إعاقات الطفولة، جامعة الأزهر، القاهـــرة.

٥٢- فـاروق عـبده فلـيه (١٩٨٩): "التربـية في مواجهة المسببات الأساسية للإعاقة، دراسة تحليلية"، **المؤتمـر السنوي الثاني للطفل المصري، "تنشئته ورعايته"**، (٢٥-٢٨ مارس)، مجلد (١)، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمـس.

٥٣- فـاروق محمـد صـادق (١٩٨٨): "برنامج التربية الخاصة في مصر تكون أو لا تكون"، **المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، "تنشئته ورعايته"**، (١٩-٢٢ مارس)، مجلد (١)، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمـس.

٥٤- فـريد مصـطفى الخطيـب (١٩٩٢): **الوجـيز فـي تعليم الأطفال المعوقين عقلياً**، مؤسسة دار شيريـن، عمـان.

٥٥- فـؤاد البهـي السيـد (١٩٧٩): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط (٣)، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥٦- كمـال إبراهـيم مرسي (١٩٨١): **الطفل غير العادي من الناحية الذهنية**، دار النهضة العربيـة، القاهـرة.

٥٧- ــــــــــــــ (١٩٩٦): **علـم التخلـف العقلـي**، دار القلـم، الكويـت.

٥٨- كمال حسني بيومي، لورانس بسطا زكريا (١٩٩٤): "اعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة، دراسـة مقارنـة بيـن بعـض الدول المتقدمة"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث التخطيط التربوي، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٥٩- لطفي بركات أحمد (١٩٨٤): **الرعاية التربوية للمعوقين عقلياً**، دار المريخ للنشر، الريـاض.

٦٠- لطفي بركات أحمد (١٩٨٢): **تربية المعوقين في الوطن العربي**، دار المريخ للنشر، الريـاض.

٦١- ــــــــــــــ (١٩٨١) : **دراسـات تـربوية ونفسية في الوطن العربي**، دار المريخ للنشـر، الريـاض.

٦٢- ــــــــــــــ (١٩٧٩): **فـي مجـالات التربـية المعاصرة**، مكتبة النهضة المصرية، القاهـرة.

٦٣- لويـس كوهين، لورانس مانيون (١٩٩٠): **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية**، ترجمة: كوثر كوجك ووليم عبيد، ط (١)، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهـرة.

٦٤- مـايك مايلـز (١٩٨٥): الـتعوق العقلـي الشديد قمة التحدي، **تقرير عن وقائع المؤتمر الخاص بالمتخلفيـن عقلـياً تخلفاً شديداً**، ٩ نوفمبر ١٩٨٤، ترجمة: هاشم تقي، الرابطة الدولية للجمعيات الخاصة بالأشخاص المتخلفين عقلياً، مدريـد.

٦٥- محمد جودة التهامي (١٩٩٠): دراسة مقارنة للإعداد المهني لتلاميذ التربية الفكرية بجمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٦- محمد سيد فهمي، السيد رمضان (١٩٨٤): **الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (المجرمون - المعوقون)**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

٦٧- مختار عبد الجواد السيد (١٩٩٤): دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٨- مركز الارشاد النفسي (١٩٩٥): الارشاد النفسي للأطفال ذوى الحاجات الخاصة، **المؤتمر الدولي الثاني لمركز الارشاد النفسي**، (٢٥-٢٧ ديسمبر)، القاهرة.

٦٩- مركز دراسات الطفولة (١٩٩٠): **المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري "تنشئته ورعايته"**، التقرير الختامي، جامعة عين شمس.

٧٠- ________ (١٩٨٩): **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"**، التقرير الختامي، جامعة عين شمس.

٧١- ناريمان محمود جمعة (١٩٧٩): دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر مع مقارنته بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٧٢- نوال نصر (٢٠٠١): ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد السابع، العدد (٢١)، أبريل، القاهرة.

٧٣- هالة محمد عبد السلام (١٩٩٩): المتطلبات التربوية لرعاية الأطفال المتخلفين عقلياً بين الواقع والممكن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٧٤- هدى مصطفى أحمد (١٩٩٠): سياسة وزارة الشئون الاجتماعية في التأهيل، **مؤتمر "مستقبل خدمة المعوق في مصر وخاصة المعوق عقلياً**، (٨ فبراير - ١ مارس)، كاريتاس، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية، القاهرة.

٧٥- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية (١٩٩٧): **تقرير عن منجزات إدارة التربية الفكرية لعام ١٩٩٧/٩٦**.

٧٦- ________ (٢٠٠١): **التقرير الفتري الثاني بتاريخ ٢٠٠١/٧/٢١**.

٧٧- ـــــــــــــــ (١٩٦٧): النتائج المستفادة من المتابعة الميدانية للتربية الخاصة من نواحي النقص في المجال التنفيذي في العام الدراسي ٦٥-١٩٦٦، القاهرة.

٧٨- ـــــــــــــــ (١٩٩٩): تطور الخدمات المقدمة للتربية الخاصة، مذكرة غير منشورة.

٧٩- ـــــــــــــــ (٢٠٠٠): تقرير المتابعين المركزيين بالإدارة عن السلبيات الموجودة بمدارس التربية الخاصة، بتاريخ ٢٠٠٠/٩/١٦.

٨٠- ـــــــــــــــ (١٩٦٩): قرار وزاري رقم (١٦٥)، لسنة ١٩٦٩.

٨١- ـــــــــــــــ (٢٠٠٠): التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي (٩٩/٢٠٠٠م)، القاهرة.

٨٢- ـــــــــــــــ (١٩٨٦): قرار وزاري رقم (١)، بتاريخ ١٩٨٦/١/١، بشأن نظام القبول بمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة.

٨٣- ـــــــــــــــ ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي (٢٠٠٢): احصاء بعدد المدارس والتلاميذ بمدارس التربية الفكرية منذ عام ١٩٩٦/٩٥حتى عام ٢٠٠١ /٢٠٠٢.

٨٤- ـــــــــــــــ وزارة التربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة، مكتب وكيل الوزارة للتعليم الأساسي(١٩٩٦): تقرير الإدارة العامة للتربية الخاصة، بشأن تطوير التعليم في العامين ٩٥/٩٤، ١٩٩٦/٩٥، القاهرة.

٨٥- ـــــــــــــــ (١٩٩٥) المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، الوضع الراهن للتربية الخاصة، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة.

٨٦- ـــــــــــــــ ، بالتعاون مع الجمعية المصرية للتنمية والطفولة (١٩٩٣): التقرير النهائي وأوراق العمل لمؤتمر تطوير التعليم الابتدائي، (١٨-٢٠ فبراير)، الجزء الأول، القاهرة.

٨٧- ـــــــــــــــ (١٩٥٦): تقرير عن البعثات الصيفية، متحف التعليم، القاهرة.

٨٨- وزارة التربية والتعليم (١٩٧٥): قانون (٣٩) بشأن تأهيل المعوقين، القاهرة.

٨٩- ـــــــــــــــ (١٩٨١): قانون التعليم رقم (١٣٩).

٩٠- ـــــــــــــــ ، مركز التوثيق التربوي (١٩٧١): تقرير عن تطور التربية والتعليم في ج.م.ع، العام الدراسي ١٩٧١/٧٠، القاهرة.

٩١- ________ ، مركز التوثيق التربوي (١٩٦٨) : **مختارات مصورة عن القوانين والقرارات التعليمية السارية في ج . م . ع ، بشأن التعليم الابتدائي من ١٩٥٦-١٩٦٨**، القاهرة.

٩٢- ________ (١٩٩٤): **مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم خلال ثلاثة أعوام**، مطبعة الشروق، القاهرة.

٩٣- ________ ، مكتب رئيس الإدارة المركزية للتعليم الأساسي (١٩٨٦): **نشرة عامة** رقم (٨٣)، بتاريخ (٩/٢٩)، بشأن الاستعداد للعام الدراسي ١٩٨٧/٨٦، بمدارس وفصول التربية الخاصة.

٩٤- ________ ، مكتب وزير التعليم (١٩٩٠) : **قرار وزاري رقم (٣٧)** ، بتاريخ (١/٢٨)، بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة.

٩٥- ________ (١٩٩٥): قرار وزاري رقم (٣١٣) بتاريخ(٩/٢١)، بشأن الإشراف والتوجيه والمتابعة لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة.

٩٦- وزارة الشئون الاجتماعية، إدارة العلاقات العامة (١٩٦٤): **وزارة الشئون الاجتماعية في ٢٥ عاما**، دار مطابع الشعب، القاهرة.

٩٧- يحيى حسن درويش (١٩٨٠): **مقدمة في الخدمة الاجتماعية**، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.

٩٨- يوسف هاشم إمام (١٩٩٤): **دليل هيئات رعاية وتأهيل المعوقين بجمهورية مصر العربية**، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

99 - Adams, C.B. (1990): **Special Education** in 1990, Longman, London.

100- Braddock, David & Hemp, Richard (1997): "Toward Family and Community Mental Retardation Services in Massachusetts", New England, and United States, Mental Retardation, **Journal of Policy**, Practices and Perspectives, Vol.35, No.4, August, American Association Mental Retardation.

101- Choate, Joyce, S. (1993): **Successful Maints Treaning, Proven Ways to Detect of Correct Special** Needs, Alen & Bacon, Boston.

102- Corbett, Anne (1987): Much to do about Education, 4th ed, Macmillan Education, London.

103- Conners. Frances, A. & Detterman Douglas, K. (1997) : "Information Processing Correlates of Computer Assisted Word Learning by Mentally Retarded Students", **American Journal of Mental Deficiency,** Vol. 91, No. 6, American Association of Mental Deficiency.

104- Deyoung A.C., Wynn R., (1992): "American Education", Mc Graw Hill Book Comp., 7th ed N.Y.

105- Eysseldyke James, Algozzine Bob (1984): **Introduction to special Education,** Hanghton Mifflin Comp., Boston, New Jersey.

106- Farag, Safwat, A., (1995): Mental Retardation in Egypt, The Present Situation and The future Expectations, Derasat Nafseyah, Vol. 5, N.1, **Journal of The Egyptian Psycholigists Association** (EPA), Cairo.

107- Fleming, R.K. et. Al. (1996): Training Supervisors to Train Staff, A Case Study in a Human Service Organization, **Journal of Organizational Behavior Management,** Vol. 16, No. 1, AUBURN University U.S.A.

108- Harriet & Could (1999): Role of School food Service in Providing Nutraition for Children with Special Needs, Topics in Clinical Nutriation, Vol. 9, No. 4, September, U.S.A.

109- Johnson, Ville (1992): **The Encyclopedia American International Education**, Vol. 9, Grober in Corporta, U.S.A.

110- Kelly1, L.J. & Svergasson, B.A., (1985): **Dictionary of Special Education and Rehabilitation,** Love Publishing Comp., U.S.A.

111- Kurain, George Thomas (1988): **"World Education Encyclopedia"** Facts on Publications, N.Y.

112- Ministry of Education Science, (1994): The Salamanca Statement of Frame Work for Action on Special Needs Education Access & Quality, Spain.

113- M.S. Department of Education (1998): "To Issue the Free Appropriate Public Edcation of all Handicapped Children", Lenth Annual; **Report to Congress on the Implementation of the Education of the Handicapped Act**, Government Printing office, U.S.A.

114- **Public low** (94-142) (1975): The Education of all Handicapped Children, Actaf.

115- Robert, W. Heing & Fredrick, J. Weintraub (1981): "Special Education", **The Encyclopidia of Education**, Vol. 8, N.Y.

116- Sharp, Paul & Dunford John, (1990): "**The Education System in England and Wales**", Longman, London.

117- Snell, M.E. (1997): Teaching Children and Young Adults with Mental Retardation in School Programs: Current Research, Behavior Change Vol. 14, No. 2, Virginia University, U.S.A.

118- Umbreit, J. (1996): Functional Analysis of Disruptive Behavior in an Inclusive Classroom, **Journal of Early Interventation,** Vol. 20, No. 1, Arizona, Univ., U.S.A.

119- William, M. Guick Slamk, Shank, G. Orville Johnson (1991): **Education of Exceptional Chilldren and Youth,** Prentice Hall Inc. Engle Wood Chiffs, N.Y.

جامعـــة طنــطــا
كليـة التربيـة النوعيـة
قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحـــق رقـــم (١)

استبانــــــــة

عـــن

المعوقـــات التـــي تواجـــه مـــدارس التربيـــة الفكريـــة

إعـــداد
د/ سميحة محمد أبو النصر
د/ حنان أحمد رضوان

السيدات والسادة الأفاضل ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد ..

تستهدف هذه الاستبانة دراسة المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية، والمطلوب تحديد مدى وجود هذه المعوقات بهدف الوصول إلى سبل التغلب عليها، وذلك في سبيل إتمام العملية التعليمية بهذه المدارس على أحسن وجه.

وأخيراً أذكركم بأهمية رأيكم في الوصول إلى نتائج عملية ذات قيمة .. وأن المعلومات التي سوف تدلون بها ستكون موضع سرية تامة.

دليل الاستبانة:

- وضع علامة (√) أمام إجابة واحدة، والتي تعبر عن رأيكم.
- برجاء الإجابة على جميع الأسئلة بدقة.

.... وشكراً لحسن تعاونكم.

ملحق رقم (١)

فيما يلي مجموعة من المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية . والمطلوب تحديد مدى وجود هذه المعوقات.

م	المعوقات	مدى وجود المعوقات		
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود
	أولا: قبول التلاميذ وتصنيفهم :			
١	ضعف الاهتمام بشروط القبول يؤدى إلى تفاوت التلاميذ في ذكائهم وقدراتهم.			
٢	قلة الاهتمام بتصنيف التلاميذ وفقا لقدراتهم العقلية وأعمارهم الذهنية.			
٣	العشوائية في توزيع التلاميذ وتصنيفهم على أقسام الإعداد المهني.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	ثانيا: المناهج وطرق التدريس:			
١	صعوبة المناهج المقررة بالنسبة للتلاميذ المعوقين عقلياً.			
٢	ضعف ملاءمة الكتب المدرسية المقررة لهذه النوعية من التلاميذ.			
٣	نمطية المجالات المهنية المقررة بمرحلة الإعداد المهني.			
٤	قلة الوقت المخصص للتدريبات المهنية.			
٥	ضعف إتقان المعلمين استخدام طرق التدريس المتطورة.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	ثالثا: الوسائل التعليمية والتجهيزات:			
١	الافتقار إلى الوسائل التعليمية المطورة.			
٢	النقص في التجهيزات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية.			
٣	التراخي في صيانة الأجهزة المتاحة.			
٤	إهمال إعطاء الفرص للتلاميذ لاستخدام الوسائل التعليمية والتجهيزات والتدريب عليها.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			

م	المعوقـــــات	مدى وجود المعوقات		
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود
	رابعا: المعلميـــــن:			
١	وجود عجز في المعلمين الجامعيين المؤهلين تربويا.			
٢	وجود عجز في المعلمين المتخصصين في المجالات المهنية.			
٣	الافتقار إلى برامج تدريبية مطورة لمعلمي مدارس التربية الفكرية.			
٤	الافتقار إلى توافر الرضى النفسي لدى العاملين في هذا المجال.			
٥	الافتقار إلى برامج تدريبية متخصصة لمعلمي المواد الفنية والمهنية.			
٦	تدني النظرة الاجتماعية لمعلمي مدارس التربية الفكرية.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	خامسا: المبانـــي التعليميـــة :			
١	ضعف صلاحية المبنى المدرسي.			
٢	أرتفاع كثافة الفصول.			
٣	إهمال توفير فناء وملعب لممارسة الرياضات والألعاب المختلفة.			
٤	ضعف الاهتمام بصيانة المبنى.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			
	سادسا : الرعاية الطبية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ:			
١	ضعـــف الرعايـــة الطبيـــة للتلاميـــذ.			
٢	ضـــعف الـــتعاون بيـــن الأسرة والمدرسة لتحقيق الرعاية الاجتماعية والنفسية للتلاميذ.			
٣	إهمال تقديم برامج تعليمية وإرشادية بالإذاعة والتليفزيون لإرشاد أسر المعوقين عقليا.			
٤	ضعف الاهتمام بتنمية الثقة بالنفس عن طريق أوجه النشاط المختلفة.			
	معوقات أخرى يرجى ذكرها:			

م	المعوقــــــات	مدى وجود المعوقات		
		موجود بدرجة كبيرة	موجود بدرجة متوسطة	غير موجود
	سابعا : التمويـــــل:			
١	محدوديـــــة التمويــــل الحكومـــــي.			
٢	الاعتمــاد علــى الجهــود الذاتيــة للمعلميــن فــي الإنفــاق.			
٣	ضعـــــف التمويـــــل الأهلـــــي.			
.	**معوقات أخرى يرجى ذكرها:**			
	ما مقترحاتكم التي ترون أنها تسهم في الحد من المعوقات السابقة ؟			
١	....			
٢	....			
٣	....			
٤	....			
٥	....			

ملحــق رقــم (٢)

قائمـــة بأسمـــاء الســـادة الأساتـــذة المحكميـــن

م	الاســـم	الوظيفـــــة
١	أ. د. إبراهيــم عصمــت مطــاوع.	أســتاذ أصــول التربية غير المتفرغ – كلية التربية – جامعة طنطــا.
٢	أ. د. محمــد سميـــر حسانيـــن.	أســتاذ أصول التربية المتفرغ – كلية التربية – جامعة طنطــا.
٣	أ. د. سيــف الإســلام على مطــر.	أســتاذ ورئــيس قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة طنطــا.
٤	أ. د. أحمـــد إبراهيـــم أحمــد.	أســتاذ ورئــيس قســم التربــية المقارنــــة والإدارة التعليميــة – جامعـــة الزقازيق – فرع بنهـــا.
٥	أ. د. وضيئـــة أبـــو سعـــدة.	أســتاذ ورئــيس قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الزقازيق – فرع بنهـــا.
٦	أ. د. أحـــلام رجب عبد الغفــار.	أســتاذ أصــول التربــية، ووكيل الكلية لشئون خدمة البيئـــة.
٧	أ. د. عفـــاف حمـــاد.	أستاذ المناهج – كلية التربية – جامعة طنطــا.
٨	د . عبــد الرحمـــن السعدنـــي.	أســتاذ مســاعد المــناهج – كلــية التربــية – جامعة طنطـــا.



دراسة مقارنة لتعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في مصر

د. محمد جوده التهامي سليمان [*]

مقدمة :

تهتم الدول المتقدمة والنامية على السواء بالنظم التعليمية ، والتي من خلالها يتم إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة التي يتطلبها المجتمع ، وتسهم في إحداث التنمية الشاملة ، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

ونظراً لأن التعليم يلعب دوراً مهماً في إكساب الفرد المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تساعده في التعامل مع الآخرين ، وفي تحقيق النمو الشامل لديه ، لذلك فإنه يعد بمثابة طوق النجاة لدى المعوقين للخروج من عزلتهم والعمل على تكيفهم واندماجهم في هذه المجتمعات [١] .

فالاهتمام بإدماج المعوقين في التعليم والمجتمع أمر ضروري لاعتبارات كثيرة ، منها ما يتعلق بالمعوقين أنفسهم وضرورة معاملتهم معاملة إنسانية تقتضي إدماجهم في الحياة العادية وعدم عزلهم عنها كالحيوانات ، ومنها ما يتعلق بظروف المجتمعات نفسها وقدرتها على إعداد مؤسسات ومدارس خاصة تستوعب جميع المعوقين بها ، حيث تشير إحصاءات اليونسكو إلى أن نسبة المعوقين في أي مجتمع تتراوح ما بين ١٠% ، ١٢% من مجموع سكانه ، وأن نسبة استيعاب المعوقين في المؤسسات الخاصة في معظم بلدان العالم (فيما عدا الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوربا) لا تتجاوز ٥%، وبعبارة أخرى فهناك ٩٥% تقريباً من المعوقين في تلك البلاد لا يتلقون رعاية منظمة، ولابد أن يكونوا موجودين في المجتمع وبحاجة إلى أن تصل إليهم خدمات التربية الخاصة في بيئاتهم المحلية [٢] .

ولقد ارتبطت التربية الخاصة بالفئات المختلفة من المعوقين سمعياً وعقلياً وبصرياً وجسمياً، حيث تغيرت نظرة المجتمعات إليهم ، فأخذت على عاتقها إنصافهم والعناية بهم ،

---

[*] مدرس بقسم أصول التربية – كلية التربية بالسويس – جامعة قناة السويس .

واعترفت بحقهم في الحياة ومشاركتهم الاجتماعية وتنمية مواهبهم ومهاراتهم بما يتناسب وقدراتهم ، انطلاقاً من أن الفرد المعوق يمكن أن يكون طاقة بشرية معطلة ، إن لم يلق الرعاية الاجتماعية والتربوية والمهنية المناسبة له (٣) .

لذلك أكدت المادة (٢٣) من ميثاق الأمم المتحدة صراحة على حق الطفل الذي يعاني عجزاً كلياً في التكافل الاجتماعي إلى أقصى حد ممكن ، وكذلك على حقه في التنمية الذاتية ، وتطوره الثقافي والروحي ، والنظر إليهم كأفراد لهم حقوق ووجهات نظر ، ومشاعر خاصة بهم، ولكل فرد منهم الحق في الاحترام والكرامة ووضع آرائه في الاعتبار ، وتحقيق أفضل المصالح، كما أن لهم الحق في التكافل الاجتماعي والتنمية الشخصية (٤) .

فالدافع الذي وجه ميثاق الأمم المتحدة ، هو أن الأطفال المعاقين أولاً وأخيراً أطفال كغيرهم ، يعترف بهم الميثاق في مقدمته ، وكلما كان الطفل ضعيفاً كلما أصبح في أشد الحاجة إلى الحماية ، وللطفل المعاق أو صاحب الظروف الخاصة الحق في الدراسة بمدرسة مجتمعة كحد أدنى ، وأن يشترك في برامجها وأنشطتها ، وقد يحتاج إلى خدمات أو موارد إضافية حتى يحقق أعظم قدر من المساواة في النتائج التعليمية والاجتماعية (٥) .

وقد أشارت بعض الإحصاءات الخاصة بحصر أعداد المصابين بالصمم على مستوى العالم ، إلى أن هناك سبعين مليوناً يعانون من الصمم ، وتزداد نسبة المعوقين في أي مجتمع بصفة عامة ، كلما زادت معاناة ذلك المجتمع من الفقر والجهل والمرض ، لذا فإن المجتمعات النامية أو ما يطلق عليها دول العالم الثالث هي أكثر مجتمعات العالم معاناة من حيث زيادة نسبة المعوقين بها ، حيث يوجد بتلك المجتمعات حوالي (٨٠%) من إجمالي عدد المعوقين في العالم ، وهذه النسبة غير مبالغ فيها ، حيث إن هيئة الأمم المتحدة قد أكدتها (٦) .

ولما كانت مصر من الدول النامية ، فإن نسبة المعوقين بها كبيرة حيث تمثل هذه النسبة (١٠%) تقريباً من إجمالي عدد السكان نظراً لأن عدد المعوقين في مصر يصل إلى حوالي ستة ملايين معوق (٧) .

وقد بدأ اهتمام مصر بالمعوقين منذ القرن التاسع عشر بجهود أهلية وتطوعية ، ومنذ عام ١٩٣١م كان الاهتمام على المستوى الرسمي ، حيث أنشئت أول مدرسة للصم في كل من القاهرة والإسكندرية ، ثم تطورت هذه المدارس وشملت جميع الإعاقات ، سمعية وبصرية وعقلية (٨) .

وتسعى وزارة التربية والتعليم حالياً ـ ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة بإداراتها المختلفة ـ إلى أن تقدم الرعاية الشاملة والمتكاملة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين بمختلف أنواع الإعاقة إيماناً بحق هؤلاء الأبناء في التعليم والتربية شأنهم في ذلك شأن الأطفال العاديين ، بداية من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي ، وذلك وفق ما تسمح به إمكانات وقدرات كل منهم مع تزويد هذه المدارس بما يلزمها من وسائل وأدوات تعليمية ومعينات سمعية وبصرية ، إضافة إلى توفير ما يلزم لها من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في جميع المراحل المختلفة (٩) .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تأسست أول مدرسة لتعليم الصم في ١٥ مايو ١٨١٧م في مدينة هارتفورد في ولاية كنكتكت Connecticut أسسها توماس هوبكنز جالاديت Thomas Hopkins Gallaudet والذي أرسل مع آخرين لدراسة النظم الأوربية في تعليم الصم (١٠) .

وعند النظر إلى مكانة فئة المعوقين سمعياً بالولايات المتحدة الأمريكية ، يلاحظ أن هذه الفئة قد حظيت باهتمام بالغ بداية من النواحي التشريعية ، إلى الاهتمام الكبير بالدراسات والبحوث العلمية، ووصل الأمر إلى منح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في مختلف المجالات بالنسبة للمعوق سمعياً ، وذلك من خلال جامعات متخصصة مثل جامعة جالوديت في واشنطن ، ومعهد كنيدي في نيويورك وغيرها من الولايات الأخرى .

وفي إنجلترا أنشأ توماس بريدودز أول مدرسة لتعليم الصم في مدينة أدنبره عام ١٧٦٠م ، ونجح في تعليم تلاميذه الكلام والحساب والرسم ، كما نجح في تعليم طريقة الشفاه للصم ، حتى أطلق على تلاميذه أنهم يسمعون بعيونهم ، وقد نجح تلاميذه في تعلم الكلام والحساب والرسم ، وكانوا يستعملون الأبجدية اليدوية كذلك، وانتقلت مدرسته بعد ذلك إلى إحدى ضواحي لندن (١١) .

ومنذ ذلك الحين ، أصبح الاهتمام واضحاً بتعليم المعوقين سمعياً ، فقد تعددت أنماط الإعداد التربوي والمهني ، بالإضافة إلى تعدد المدارس وتوفير الإمكانات المادية وغير المادية التي تساعد في تنفيذ المناهج الدراسية التي تم بناؤها على الأسس الاجتماعية للتربية وعلم النفس للمعوقين والصحة النفسية، ولم يقتصر الأمر على المدارس بل زاد ليشمل المرحلة الجامعية ، كما هو الحال في جامعة دون كاستر وغيرها (١٢) .

مشكلة الدراسة :

لقد حظيت رعاية الأشخاص المعوقين سمعياً باهتمام كبير في العقود القليلة الماضية ، وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج التربوية والخدمات التأهيلية الفعالة التي من شأنها مساعدة هذه الفئة من الأشخاص في الانتقال من دور الاعتماد على الآخرين إلى دور الاعتماد على الذات إلى أقصى درجة ممكنة ، فقد كانت تربية الأشخاص المعوقين سمعياً إلى عهد قريب تتم في مؤسسات خاصة معزولة عن المجتمع توفر خدمات إقامة دائمة لهم ، ومنذ منتصف القرن العشرين ، تغيرت هذه الممارسة إذ أصبح هناك اتجاه قوى نحو دمج المعوقين في البيئة المدرسية العادية وفي حياة المجتمع في معظم دول العالم (١٣) .

هذا الاهتمام وهذا التغير في مجال تربية المعوقين بصفة عامة ، وتربية وتعليم الصم وضعاف السمع بصفة خاصة ، كان نتيجة لاضطراد التقدم العالمي ، والذي جاء استثماراً لانتهاء الحرب الباردة ، والانهيار السريع للنظام الاشتراكي في دول أوربا الشرقية وتحولها إلى الديمقراطية السياسية ونظام اقتصاديات السوق ، كما أدت البيروسترويكا التي قادها ميخائيل جوربا تشوف وسرعة الانهيار السوفيتي ، واستقلال الجمهوريات التي شكلت ما كان يعرف بالاتحاد السوفيتي لنحو ثلاثة أرباع القرن، إلى انفراد الولايات المتحدة بمقعد القيادة في النظام العالمي الجديد ، فبعد أن كانت إحدى القوتين العظميين ، أصبحت هي القوة العظمى (١٤) .

هذا النظام العالمي الجديد ، ساهم في تشكيلة مجموعة من العوامل والمتغيرات ، هي في نفس الوقت تعتبر أهم ملامحه وخصائصه ولعل من أهمها (١٥) :

(أ) الثورة الصناعية الثالثة ، وهي تعتمد على ثورة التكنولوجيا والمعلومات ، والتي يلعب الإنسان فيها بعقله المبدع الدور الرئيسي والحاسم ، ومن هنا تبرز أهمية التربية ودورها في اكتساب المعرفة وتقدم التكنولوجيا ، وتؤكد الشواهد الحادثة في العالم اليوم كيف أن التقدم العلمي والتكنولوجي والتفوق الاقتصادي يستند دائماً إلى نظام تعليمي كفء وعلى درجة عالية من الجودة النوعية والكفاءة الإدارية .

(ب) التحول من نظام القطبية الثنائية BI-polar system إلى عالم القطبية الأحادية Uni.-polar world ، وهذه القطبية الأحادية لا تتأكد في مجال الفنون العسكرية أو التقدم الاقتصادي وحدهما ، ولكن تتأكد أيضاً في مجال التفوق والامتياز التربوي .

(ج) ظهـــور التكتلات الاقتصادية العملاقة ، ومما لاشك فيه أن التفوق الاقتصادي يأتي ثمرة للتفوق التكنولوجي والتقدم العلمي الذي يحدث بفعل تطور أنظمة التعليم والتدريب وتوفير المهارات المتقدمة للتصنيع والإنتاج ٠

(د) عالمية الاتصال الدولي ، إن سرعة التقدم في أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية ، كل ذلك وغيره زاد من سرعة الانفتاح العالمي والتعاون الدولـــي ٠

(هــــ) تهمـــيش العـــالم الثالث ، فتميعت مفاهيم عدم الانحياز والحياد الإيجابي ، وذلك بفعل ما ذكـــرناه سابقاً عن القطبية الأحادية من ناحية ، والتعاون الدولي من ناحية ثانية ، إلا أننا يجب أن نوضح أن تهميش العالم الثالث سياسياً لا يعني تحلل النظام العالمي من مسئولياته تجـــاه جهود التنمية الدولية وتوفير الاحتياجات الأساسية للإنسان من خلال تكثيف برامج الـــتعاون الدولي والتنمية الدولية ، وهنا تبرز أهمية التطوير التربوي في إصلاح الأنظمة التعليمية في دول العالم الثالث ٠

(و) تغـــير مفهـــوم الأمـــن الدولــــي والاتجاه إلى حل المنازعات سلمياً وعن طريق التفاوض والحـــوار، وقـــد أعطـــت الـــدول الكبري المثل في ذلك من خلال التوقيع على معاهدات واتفاقـــات كثـــيرة لـــنزع السلاح النووي وتخفيض ترساناتها المدمرة والعمل على تحطيم أســـلحة الدمـــار الشامل (نووياً وكيماوياً وبيولوجياً) وخفض موازنات التسليح سواء في الـــدول النامـــية التي تحتـــاج إلى أن توجه مواردهـــا لأنشطة التنمية للتخلص من براثن الفقـــر والجهـــل والمـــرض ، أو بالنسبة للدول المتقدمة والتي يمكن أن توجه بعض هذه الموازنـــات فـــي أنشـــطة التعاون الدولي لمساعدة الدول النامية، والهيئات الدولية المعنية بالتنمية الدوليـــة٠

ورغم التغيرات التي يمر بها العالم اليوم من خلال استخدام التكنولوجيا المتقدمة وانعكاس ذلـــك على الأنظمة التعليمية ، ومع تأكيد المواثيق الدولية وحقوق الإنسان والأمم المتحدة وغيرها علـــى ضرورة الاهتمام بالطفل المعوق أياً كانت إعاقته ، ورغم ما يبذل من جهد في ميدان تعليم الصـــم وضـــعاف الســـمع ، فقـــد أشـــارت بعض التقارير إلى أن نسبة حدوث الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة قد تزيد عن ٥% بل وقد تصل إلى ١٠% في بعض الدول النامية، وما يعنيه ذلك هو أن العدد الإجمالي للأطفال المعوقين سمعياً يقدر بعشرات الملايين ، وهؤلاء يعيشون في

ظـروف حـرمان شـديد إذ لا تقـدم لهم أية خدمات تأهيلية مساندة ، ولا تستطيع أسرهم تقديم المسـاعدة لهـم لأنهـا لا تجد من يوجهها ويدعمها ويدربها ، والنتيجة الطبيعية لذلك هي اعتقاد الأسـر بـأن لا شـيء يمكن عمله لهؤلاء الأطفال سوى البحث عن علاج طبي شاف وهو أمر متعذر في الغالبية العظمى من الحالات (١٦) .

ومـع ما يبذل من جهد في مجال الإعاقة السمعية من قبل وزارة التربية والتعليم ، إلا أن المـدارس الخاصـة بهذه الفئة (مدارس الأمل) مازالت تعاني من بعض المشكلات والتي من أهمها :

١- اقتصـار مـدارس الصـم وضعاف السمع (مدارس الأمل) التابعة للإدارة العامة للتربية الخاصة على المرحلة الابتدائية والإعدادية المهنية والمرحلة الثانوية الفنية فقط دون الاهتمام بالتعليم الجامعي لهذه الفئة (١٧) .

٢- قلـة الخدمـات المقدمة بهذه المدارس ، مما أدى بدوره إلى ضعف الإقبال عليها ، فقد وصل عدد الطـلاب في العـام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م في المرحلة الابتدائية (٨٣٨٤) طالباً وطالبة (٣٣٤٤ طالبة، ٥٠٤٠ طالباً) ، وفي المرحلة الإعداديـة المهنيـة إلى (١٧١٤) طالباً وطالبة (٦٩٤ طالبة ، ١٠٢٠ طالباً) ، وفي المرحلة الثانويـة الفنيـة إلى (١٢٢٠) طالباً وطالبة (٤٦٢ طالبة ، ٧٥٨ طالباً) (١٨) .

٣- عـدم وجود مدارس ثانوية فنية في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م في عدد كبير من محافظات الجمهورية كمحافظة قنا ، أسوان ، مرسى مطروح ، الوادي الجديد ، البحر الأحمر ، شمال سيناء، جنوب سيناء ، بالإضافة إلى مدينة الأقصر (١٩) .

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالـي :

" كيف يمكن تطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية في ضوء خبرة كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ؟ " .

وتتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التاليـة :

١- كيف نشـأ تعليم الصم وضعاف السمع وتطور ؟

٢- ما دور الصم وضعاف السمع في تنمية المجتمع ؟

٣- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة لتعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية ؟

٤- مـــا الواقـــع الحالـــي لتعليم الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ؟

٥- ما الواقع الحالي لتعليم الصم وضعاف السمع في مصـــر ؟

٦- ما البدائل المقترحة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية ؟

حــــدود البحث :

يسير البحث في تناوله لتعليم الصم وضعاف السمع وفق المحاور التاليـــة :

١- تناول نشأة تربية وتعليم الصم وضعاف السمع وتطوره ٠

٢- تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية في بعض الجامعات والمعاهد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ٠

٣- واقـــع تعلـــيم الصم وضعاف السمع في مصر مع طرح آليات وبدائل مناسبة لتفعيل تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية ٠

أهداف البحث :

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التاليـــة :

١- تناول نشأة تربية وتعليم الصم وضعاف السّمع وتطوره من منظور عالمي ٠

٢- التعرف على واقع تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ٠

٣- اقتراح بدائل ونماذج مقترحة في ضوء خبرة دولتي المقارنة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية ٠

أهميـــة البحــــث :

وتـــدور أهمية البحث في النقاط التاليـــة :

١- بـــيان دور الصم وضعاف السمع في تنمية وتقدم المجتمع إذا ما أتيحت لهم فرصة التعليم والتأهيل المناسبتين ، بدلاً من أن يكونوا عالة على ذويهم ومجتمعهم ٠

٢- إتاحة فرصة التعليم والتعلم لهذه الشريحة من أبناء المجتمع انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق المساواة بين أبناء المجتمع ، وانطلاقاً مما تدعو إليه الديانات السماوية ، وخاصة الإسلام الذي يؤكد على أن كلُ ميسر لما خلق له ٠

٣- لفت انتباه المسئولين عن النظام التعليمي في مصر إلى أن هناك دولاً كثيرة متقدمة ونامية أتاحت فرصة التعليم الجامعي لأبنائها من الصم وضعاف السمع وخطت في ذلك خطوات واسعة، لذا وجب على مصر أن تهتم بهذه الشريحة من أبنائها الصم وضعاف السمع ليس علـى مسـتوى التعليم قبل الجامعي فحسب ، بل الارتقاء بهم لمستوى المرحلة الجامعية كأقرانهم في الدول المتقدمة •

منهج البحـــث وخطواته :

تتـبع الدراسـة مدخل المشكلة Problem Approach لبراين هولمز Prian Holmes والـذي يستخدم في الدراسات التربوية المقارنة باعتباره يساعد في تطوير نظم التعليم من خلال وضـع البدائل وصياغة الحلول والمقترحات أمام متخذي القرار ، ويسير المدخل وفقاً للخطوات التاليـة [٢٠] :

١- اختيار المشكلة وتحليلها : Problem Selection And Analysis

يعـتمد اختيار المشكلة على الباحث وخبرته بها ، ومعرفته لأبعاد المشكلة وأيضاً أهمية المشـكلة بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه ، ومن المهم التأكد من أن هذه المشكلة شائعة في عدد مـن بلدان العالم، ولعل من أكثر الطرق التي تفيد في اختيار المشكلة ، هي التغيرات الناتجة من الـثراء المعرفـي والانفجار السكاني ، وأيضاً الطموحات الجديدة للمجتمع ،وبعد تحديد المشكلة واختيارها يتجه عمل الباحث إلى تحليلها •

٢- صياغة مقترحات السياسة التعليمية : Formulation of Policy Proposal

وتهـتم هـذه الخطـوة بدراسـة السياسات التعليمية المختلفة لحل مشكلة البحث في دول المقارنة، بما فيها الدولة التي تعاني من المشكلة ، وتتمثل دراسة هذه السياسات في التعرف على الجهة المنوط بها صياغة هذه السياسة والجهة المنوط بها إقرارها وكذلك الجهة التي تنفذها •

٣- تحديد العوامل المتصلة (ذات العلاقة) : Identification of Relevant Factors

يعتبر النظام التعليمي وسياسته ـــ في أي مجتمع ـــ انعكاساً مباشراً للطموحات والتوقعات الاجتماعـية الخاصـة بالبيـئة الاجتماعية لهذا المجتمع ، ومن ثم يجب تحديد العوامل المرتبطة بالمشـكلة ـــ موضوع الدراسة ـــ في البيئة التي سوف تنفذ السياسة التعليمية المقترحة ، وتتنوع العوامل بين عوامل إيديولوجية وعوامل خاصة بالمؤسسات المجتمعية المختلفة •

٤- التنبـــؤ : Prediction

ويقصد بهذه الخطوة التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة إذا ما وضعت موضع التطبيق في البيئة المراد التنبؤ لها ، لذا يجب تصميم مقياس للحكم على مدى نجاح هذه الحلول ، ويتضمن هذا المقياس نوعين من الأهداف، أولهما : أهداف بعيدة المدى، وثانيهما : أهداف قصيرة المدى.

واتساقاً مع هذا المدخل ، يسير البحث وفقاً للخطوات التاليـــة :

أولا : تحديد المشكلة وتحليلها :حيث يتم تحديد المشكلات التي تواجه تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ، والتي في ضوئها يتم تحديد مشكلة البحث والأسئلة الفرعية المترتبة عليها .

ثانــيا : صــياغة بعــض الحلول المؤقتة : ويتم في هذه الخطوة تناول نشأة وتطور تربية الصم وضعاف السمع من منظور عالمي ودور هذه الفئة في عملية التنمية الشاملة داخل المجتمع إذا تـم إعدادهــا الإعداد المناسب ، مع التركيز على تعليم هذه الفئة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا في المرحلة الجامعية ، والتي في ضوئها تسهم في تطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر وصولاً بهم للمرحلة الجامعية .

ثالــثا : تحديد العوامل ذات العلاقة : وذلك من خلال إمكانية نجاح التطوير المناسب لتعليم الصم وضــعاف الســمع فــي مصر لمستوى المرحلة الجامعية ، ووضع مجموعة من البدائل والمقــترحات ، بعــد الوقوف على القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراء اهتمام الدول المــتقدمة بتعلم الصم وضعاف السمع ، وتلك التي تحول دون اهتمام مصر بهذا النوع من التعليم.

رابعــا : التنــبؤ بنــتائج السياسات (الحلول) التي تم تبنيها إذا وضعت موضع التنفيذ الفعلي ، ومناســبة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ليشمل المرحلة الجامعية ، بحيث تأتــي متماشية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في الدول المتقدمة من ناحية ، ولظروف المجتمع المصري سواء على المدى القريب أو البعيد من ناحية أخرى .

أولاً : نشأة وتطور تربية وتعليم الصم وضعاف السمع :

كانت الحالة العامة للصم في العصور القديمة سيئة للغاية اعتقاداً بأن الصم وخاصة من ولــد مــنهم أصماً لا يجدي معهم التعليم ، فكانوا يعاملون ويعدون من طبقة البلهاء ، اعتقاداً بأن الكلام هو الوسيلة الوحيدة للتعليم والتعلم [٢١] .

ولــو رجعنا إلى العصور المختلفة وما كان متبعاً مع الأصم لم نجد نظماً ثابتة لمعاملتهم ، بــل كانــت المعاملــة تــتوقف على الروح السائدة في البلاد وقتئذ ، فقد قامت بمصر واليونان والرومان في العصور القديمة محاولات فردية لتعليم ذوي اليســر من الصم (٢٢) .

وكــان حــظ الصم في الشرقين الأوسط والأدنى أحسن بكثير من حظ الصم الأوربيين ، فكانــت الديانــة الموسوية في القرن السادس قبل الميلاد تحرم سب أو لعن الأصم ، لأن إصابته بالصــمم حدثــت بإرادة الله ، كما جعلت الديانة البوذية بالهند والصين الصم ضمن أبناء " بوذا " وأوجبت عونهم ومساعدتهم تقرباً لأبيهم "بوذا " (٢٣) .

ارتبطــت التربية في العصور الوسطى بالديانات السماوية التي تدعو إلى الرحمة والشفقة والأخــذ بــيد الضعيف والمسكين والمحتاج ، فكلٌ ميسر لما خلق لــه ، وأن الصم من بين هذه الطوائف التي لقيت الرحمة والعطف بعد ظهور الديانات السماويــة .

وفــي عصــر النهضة الأوربية وما تلاها من عصور حديثة ، كان المعوقون سمعياً أول الأشــخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الذين قدمت لهم الخدمات التربوية والتأهيلية ، وتمثل ذلك فــي مدرســة الصم التي أسسها راهب أسباني يدعى دي لايون Lean عام ١٥٧٨ ، وفي القرن الســادس عشر بدأت المدارس والمؤسسات الخاصة تظهر في أنحاء مختلفة من أوربا ، وفي تلك الحقــبة الزمنــية كــان معلمو الصم رجال دين معروفين أو رجالاً دفعهم العامل الديني لمساعدة هــؤلاء الأفــراد وكانــت غايتهم الأساسية مساعدة الصم ـــ البكم على اكتساب المفاهيم الدينية والأخلاقية ، وكانت الخدمات تقدم لأبناء الأسر الغنية فقط ، ولذلك كان المعلمون يحتفظون بسر المهنة لأنفسهم (٢٤) .

وشهد القرن التاسع عشر ، إنشاء أولى مدارس تعليم الصم ، وكان ذلك بمدينة " باريس " ثــم انتقلت هذه الفكرة إلى ألمانيا وإنجلترا وأمريكا ، أي أن تعليم الصم بدأ في نفس الوقت الذي بــدأت فــيه الحــركة التعليمية العامة بأوربا ، إذ إن التعليم قبل منتصف القرن الثامن عشر كان قاصراً على الطبقة الخاصة دون الطبقة العامة ، ويرجع الفضل في تحقيق مبدأ إعطاء الصم حق التعليم العام إلى القس (دي لبيه) الذي أنشأ أولى مدارس الصم بباريس والتي تسمى الآن بالمعهد الأهلــي للصــم بــباريس ، ولم يكن التعليم بهذه المدرسة قاصراً على الطبقة الخاصة ، بل كان دخولها متاحاً للجميع دون تفرقة ، وأوقف "دي لبيه" الجزء الأكبر من حياته في هذا الميدان ، كما خصــص معظم دخله السنوي للصرف على هذه المدرسة ، ويعتبر في نظر قادة التربية في هذا الميدان ، المربي الأول للصم (٢٥) .

وقد نالت مدرسته شهرة كبيرة وزارها الملوك والأمراء وكان يهتم اهتماماً خاصاً بتعليم الأصم ما يقال بطريقة ملاحظة الشفاه وحركاتها ، ويرد بالإشارة عليها ، وقد حولت هذه المدرسة الخاصة إلى مدرسة حكومية سنة ١٧٩١م ، ولذلك أصبحت هذه المدرسة أول مدرسة حكومية لتعليم الصم في العالم [٢٦] .

وقد سادت أوربا ــ في تلك الفترة ــ مدرستان فكريتان في تعليم الصم ، المدرسة الأولى كانت تركز على استخدام لغة الإشارة وتبناها الفرنسي دي لبيه (De Leppe) ، أما المدرسة الثانية فكانت تؤكد على ضرورة استخدام الطريقة الشفهية والكلام في تعليم الصم ، وكان من دعاة هذه المدرسة الألماني صمويل هينكي Samuel Heinke والبريطاني توماس بريدود Thomas Braidwood [٢٧] .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أنشئت المؤسسة الأمريكية للصم ــ البكم عام ١٨١٧م وذلك على يدي توماس جالوديت Thomas Gallaudet وفي القرن التاسع عشر تواصلت الجهود لإنشاء مدارس ومؤسسات يديرها القطاع الخاص والقطاع الحكومي ،وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أصبح التركيز في تربية المعوقين سمعياً على تعليم الكلام وقراءة الشفاه واللغة اليدوية (لغة الإشارة وتهجئة الأصابع) [٢٨] .

وفي القرن العشرين ، أصبح بإمكان الصم وضعاف السمع الدراسة في صفوف خاصة في المدارس العادية إضافة إلى الدراسة في المؤسسات الخاصة ، كذلك أنشئت مدارس للصم وضعاف السمع في مختلف أرجاء المعمورة بما في ذلك الدول العربية [٢٩] .

وهكذا توالت جهود الخبراء والمتخصصين في جميع أنحاء العالم ، وكان من نتاج ذلك إنشاء مدارس ومؤسسات تعليمية وجامعات متخصصة لتعليم الصم وضعاف السمع .

ثانياً : دور الصم وضعاف السمع في التنمية :

لقد أصبح من المؤكد في الفكر الإنساني بصفة عامة ، والفكر التربوي بصفة خاصة ، أن الديمقراطية لابد أن ترتكز على قاعدة اقتصادية وإلا أصبحت مجرد شعارات غير قابلة للتحقيق والتطبيق ، ولن يتحقق هذا بطبيعة الحال إلا برفع معدلات التنمية داخل المجتمع مما جعل الكثير من الجهود تتجه إلى التعليم نفسه باعتباره أداة التنمية الرئيسية ومفتاح التقدم الحقيقي [٣٠] .

وانطلاقــاً من دور التعليم في التنمية الشاملة ، جاء الاهتمام بالفئات المختلفة من المعوقين سـمعياً وعقلـياً وبصـرياً وجسمياً ، حيث تغيرت نظرة المجتمعات إليهم ، فأخذت على عاتقها إنصـافهم والعـناية بهـم ، واعترفـت بحقهم في الحياة ومشاركتهم الاجتماعية وتنمية مواهبهم ومهاراتهم بما يتناسب وقدراتهم ، فالفرد المعوق يمكن أن يكون طاقة بشرية معطلة ، إن لم يلق الرعاية الاجتماعية والتربوية والمهنية المناسبة .

وإذا كان التعليم هو أداة التنمية الشاملة في المجتمع ، والذي من خلاله يتم تزويده بالكوادر الفنية المتعلمة والمدربة والمؤهلة ، فإن التعليم بالنسبة للمعوقين هو طوق النجاة والأداة الرئيسية للتكيف والاندماج والمشاركة في تنمية وتقدم المجتمع .

ووجـود المعوقيـن بالمجتمع لا يعني بالضرورة عجز الفرد عجزاً كلياً ، فلكل فرد منهم جوانـب قوة وجوانب ضعف ، إذ يمكن أن تقدم لهم بعض الخدمات التربوية التي تصل بهم إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراتهم شأنهم شأن أقرانهم الأسوياء في الحصول على تكافؤ الفرص التعليمـية ، لاسـتثمار طاقـاتهم في دفع الاقتصاد القومي والإسهام الإيجابي في زيادة الإنتاج ، وبذلك يمكن أن يتجنب المجتمع أعباء كثيرة مستقبلاً (٣١) .

ولعـل مـن أسـباب اهتمام المجتمعات في الوقت الحالي بالمعوقين ، ارتفاع نسبة هؤلاء المعوقين في العالم إلى درجة لا يمكن إغفالها ، حيث أشارت إحصاءات منظمة اليونيسيف ، إلى أنـه يوجد ما يقرب من (٥٠٠) مليون معوق على مستوى العالم ، وهذا يعني أن هذا العدد يمثل نسبة تقدر بنحو عشر سكان العالم بشكل أو بآخر ، لذلك يجب أن تستغل لصالح المجتمع بدلاً من أن تكـون قـوة عاطلة لا يستفيد منها المجتمع ، خاصة وثلاثة أرباع هذا العدد يوجد في الدول النامية (٣٢) .

وإذا كـان عدد الصم وضعاف السمع ـ كما تبين من قبل ـ يزيد عن سبعين مليوناً على مسـتوى العالم ويزداد هذا العدد في الدول النامية نظراً لما تعانيه من فقر ومرض وجهل ، ومن أجـل اسـتغلال هـذه الشريحة من أبناء المجتمع وتحويلها إلى قوة فاعلة فلابد من ربط الإعاقة بحـركة المجـتمع واتجاه نموه وتحولاته الاجتماعية والاقتصادية وآثارها المتلاحقة على الفئات الاجتماعـية ، وهذا بدوره يستدعي تغييراً في الخطط والبرامج المرتبطة بالتنمية البشرية والوفاء بالحاجـات الأساسية للمواطنين مما يؤدي إلى القضاء التام على بعض مصادر وأسباب الإعاقة ، وإلى الوقاية من بعضها ، وإلى التخفيف من مخاطر البعض الآخر ، كما يستلزم التخطيط العمل

علـــى تربـــية المعوقيـــن ورعايتهم وتأهيلهم ، وإدماجهم في مجرى الحياة الاجتماعية العادية ، وتمكنهم من المشاركة في حياة المجتمع كقطاع مهم من موارده البشرية المنتجة (٣٣) .

لذلـــك أكدت المواثيق الدولية الحقوق الأساسية للمعاقين (بما فيها الصم وضعاف السمع) باعتبارها حقوقاً إنسانية واجتماعية تعمل الدول على توفيرها لهذه الفئات، ومن المواثيق الدولية · الإعـــلان العالمـــي لحقوق الإنسان (١٩٤٥م) ، وإعلان حقوق الطفل (١٩٥٩م) ، وإعلان التقدم الاجتماعـــي والتنمـــية (١٩٦٩م) ، وإعلان حقوق الأشخاص المتخلفين عقلياً (١٩٧١م) ، وقرار المجلـــس الاقتصـــادي والاجتماعي للوقاية من الإعاقة وتأهيل الأشخاص المعوقين (١٩٧٥م) ، والفقـــرات المخصصـــة للمعاقيـــن في هذه الوثائق والقرارات الدولية للأمم المتحدة تشير لحقوق المعاقيـــن الإنسانية والاجتماعية ، هذا إلى جانب العديد من القرارات والتوصيات والبرامج التي اعـــتمدتها الوكـــالات المتخصصـــة للأمم المتحدة مثل منظمة الصحة العالمية ، ومنظمة العمل الدولـــية، ومـــنظمة الأمـــم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) ، ومنظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونيسيف) (٣٤) .

وبصـــرف الـــنظر عن الاعتبارات والحقوق الإنسانية والمواثيق الدولية التي تلزم الدول بتوفيرها لهذه الفئات ، فإن تربية وتأهيل المعاقين لابد أن ينظر إليها كاستثمار ، حين يترتب على هـــذا الاســـتثمار أن يصبح المعاق طاقة بشرية منتجة في حدود إمكاناته ومواهبه ، بل أحياناً في قدراته التعويضية التي قد تصبح مواهب مبدعة وخلاقة ، وتشير إحدى الدراسات في فرنسا عام (١٩٦٧م) إلـــى أن تكلفة التعليم الإلزامي للطفل المعاق تصل في المتوسط إلى حوالي ٢٧ فرنكاً يومـــياً ، بينما يصل متوسط تكلفة الطفل العادي ٥,٥ فرنك يومياً ، ومن الناحية الأخرى تم تقدير مـــا يـــتحمله المجتمع (الأهل والخدمات العلاجية ... إلخ) من تكلفة فيما لو ترك الطفل المعاق دون تعلـــيم ورعاية خاصة تمكنه من الاندماج في المجتمع وذلك طوال فترة حياة متوسطة لعمر الكبار فبلغت التكاليف المقدرة حوالي ٥٠٠ ألف فرنك (نصف مليون فرنك) ومن ثم فإن التكلفة المقـــدرة لتربـــية الطفـــل المعاق تمثل عبئاً أقل بكثير جداً مما يتحمله المجتمع لو تركه عالة في عجزه، بدلاً من أن يكون طاقة منتجة (٣٥) .

هـــذا الاســـتثمار مـــن الوجهة الاقتصادية إذا كان من الممكن حسابه وتقديره ، فإن العائد الإنســـاني المـــتحقق مـــنه فـــي كرامة المعاق نتيجة تربيته وتأهيله لا يمكن أن يقدر بقيمة نقدية باعتبارها حقاً إنسانياً مطلقاً (٣٦) .

وهكذا يتضح أن الصم وضعاف السمع لهم دور واضح في تنمية وتقدم المجتمع ، وكثيراً مـا نجـد أفراد هذه الشريحة من أبناء المجتمع يسهمون في المجال الزراعي والرعوي وأعمال السـباكة والتجارة والحدادة والتطريز والتريكو وغيرها من أعمال تناسب قدراتهم ومواهبهم وإن كانت هذه الأعمال بسيطة في نظر البعض ، إلا أنها تسهم بدورها في تقدم وتنمية المجتمع .

ثالثاً : الاتجاهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية :

يهـتم المجـتمع الإنساني ـ اليوم ـ بالصم وضعاف السمع سواء في الدول المتقدمة أو النامـية علـى السـواء ، نظراً لأنهم يشكلون قوة لا يستهان بها في مجال التنمية إذا تم إعدادهم الإعـداد المناسـب، وما دعت إليه الديانات السماوية التي تدعو إلى الرحمة والمحبة والشفقة ، بالإضـافة إلى ما دعت إليه المواثيق الدولية وحقوق الإنسان وتكافؤ الفرص والمساواة بين أفراد المجتمع .

لذلـك سعت كل الدول إلى إتاحة فرص التعليم والتعلم لهذه الشريحة من أبنائها سواء من خـلال تهيـئة مـدارس ومؤسسات خاصة بهم ، أو من خلال دمجهم في المدارس العامة بحيث يتعلمون جنباً إلى جنب مع أقرانهم من الأسوياء ، سواء أكان ذلك في مدارس التعليم قبل الجامعي كما هو موجود في معظم دول العالم ، أم الاهتمام بتعليمهم على المستوى الجامعي كما هو الحال في معظم الدول المتقدمة.

ففـي استراليا ، تم استخدام لغة الإشارة الإنجليزية ولغة الإشارة الأمريكية للصم وضعاف السـمع ، كمـا تـم تطوير برامج تعليم الصم في الجامعات الكبرى والتي تمكنهم من شعورهم بدورهم في تنمية المجتمع (٣٧) .

وفـي ألمانيا ، حيث لا توجد جامعات خاصة بالصم وضعاف السمع ، ولكن هناك العديد مـن الـبرامج التي تقدم لهم داخل الجامعة ، كما أن عدم وجود لغة إشارة خاصة بهم في ألمانيا يعتـبر تحديـاً يواجه هؤلاء الطلاب ، لذا تم تطوير برنامج لتدريب الطلاب الصم في الجامعات الألمانية على المهارات الفنية والتجارية التي يحتاجون إليها، كالتفكير الاقتصادي ، وحل المشكلة، واتخاذ القرار ، والاتصال والتعاون والمبادرة والمرونة والإبداع (٣٨) .

ويقـوم المعهد القومي للطلاب الصم وضعاف السمع في نيويورك بتزويد الطلاب بكل ما يحـتاجون إلـيه مـن أجـل مواصـلة الدراسة في المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا (الماجسـتير) وهـذا يتطلـب القـدرة علـى فهم التعليمات والقدرة على استخدام أجهزة الفيديو

والتكنولوجــيا المختلفة لمتابعة الدروس والمحاضرات ، وقد أثبتت الدراسات أن الإدارة الفعالة واستخدام الوقت تسهم في تخريج حوالي ٦٠% من الطلبة الصم بنجاح (٣٩) .

واهتمــت جامعــة كنســاس بالتعليم عن بعد لخدمة الطلاب الصم منذ عام ١٩٩٣م ، وتم استخدام تكنولوجيا الاتصال المتقدمة في هذا المجال كالفيديو الفعال ونظام الويب العالمي ، ومن خــلال هــذا النوع من التعليم ، يستطيع الطلاب الصم الحصول على درجة البكالوريوس وكذلك على درجة الماجستير (٤٠) .

فالاهــتمام بالكمبيوتر والتكنولوجيــا المرتبطة به في تعليم وتأهيل الطلاب الصم وضعاف الســمع مــن المجــالات الهامة التي تستخدم في هذا المجال ، حيث تبين من المسح الذي أجرى لســبعين كلية لتعليم الصم وضعاف السمع أن ٩٩% من هذه العينــة استخدموا الكمبيوتر أثنــاء الدراســة ، ٨٤% استخدموا أجهزة الفيديو للتدريس أثناء المحاضرة ، ٥٦% استخدموا كاميرات الفيديو أثناء التدريس (٤١) .

وقــد أجريت دراسات كثيرة من أجل معرفة أفضل الطرق المناسبة لطلاب كليات الصم ، فهــل الأفضل استخدام لغة الإشارة فقط ، فهناك معلم يتكلم وآخر يترجم ما يشرحه المعلم الأول بلغــة الإشارة، وهناك معلم يترجم ولكنه ضعيف في التحدث ، وكان الهدف من ذلك كله التعرف على أي الطريقتين أفضل من الأخرى بالنسبة للطلاب الصم في الكليات (٤٢) .

مــن أجل ذلك تتعدد المؤسسات والمدارس التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع ، فهناك كليات ومعاهد وجامعات خاصة بهم ، وهناك كليات وجامعات يتم دمج هؤلاء الطلاب مع أقرانهم مــن الأسوياء فيها ، حيث يحاول بعض الطلاب الصم وضعاف السمع أن يثبتوا قدراتهم وتحقيق طموحهــم والالــتحاق بالكلــيات المرموقة والمشهورة ، وبالتالي نجد أن هؤلاء الطلاب يكونون مقتنعيــن بقراراتهم ويبلون بلاءً حسناً في تعلمهم الأكاديمي التقليدي ، كما أنهم يكونون أصحاب إرادة ومسئولين مسئولية تامة عن أعمالهم ، وهؤلاء الطلاب يشاركون مشاركة فعالة في أنشطة مجتمعاتهم ، ولديهم القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة (٤٣) .

ونتــيجة للاهتمام بالطلاب الصم وضعاف السمع ، جاء الاهتمام بإعداد المعلم ، من خلال بــرامج تعليمية حديثة تتماشى والاتجاهات العالمية المعاصرة ، فتنوعت هذه البرامج في محتواها ومدتها ونظم الإعداد والشهادة التي يحصل عليها المعلم ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية ــ على سبيل المثال ــ يوجد أكثر من أربعة وسبعين (٧٤) برنامجاً لإعداد معلمي الصم وضعاف السمع،

ووجـد من بين هذه البرامج عشرة منها (١٤%) يوجد من بين من يقومون بإعداد معلمي الصم أعضاء هيئة تدريس صم أو ضعاف سمع .. وهذا ما يؤكد على مدى الاهتمام الذي وصل إليه الصـم وضـعاف السمع في الدول المتقدمة ، لدرجة أنهم أصبحوا أعضاء في هيئة التدريس في بعض الجامعات (٤٤) .

ولم يقتصر الأمر على الاهتمام بالطلاب الصم وضعاف السمع ومعلميهم حتى يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ، بل تطرق الاهتمام إلى أسر الطلاب الصم من خلال تعليمهم لغة الإشارة ، فالآباء أو أولياء أمور الطلاب كلما كانوا على وعي واقتناع بلغة الإشارة التي تستخدم مع أبنائهم ، كلما كان ذلك أجدر في مواصلة تعليمهم (٤٥) .

وحرصاً من هذه الدول ، لم تكتف بتعليمهم في الجامعات وإعداد المعلم المناسب ، وتهيئة الجـو العـام داخـل الأسـرة ، وتهيئة المجتمع لتقبلهم والتعاون معهم، ولكنها استكمالاً للعناية والاهـتمام حرصت على متابعة الخريجين من كليات الصم أو الكليات التقليدية في وظائفهم التي يعملون بها، بحيث يتبين مدى توافقهم ونجاحهم في أعمالهم ، وقد أكدت الدراسات التي تمت في هذا المجال ، أن الصم وضعاف السمع بعد انتهائهم من التعليم الجامعي والتحاقهم بوظائفهم لفترة تصـل إلى اثنين وعشرين شهراً (ما يقرب من العامين) وجد أنهم أكثر نضجاً وظيفياً مما كان يعتقد من قبل (٤٦) .

وهكذا يتضح مما سبق أن الدول المتقدمة حريصة على تعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع فـي ضـوء الاتجاهـات العالمية المعاصرة ، ليس لأنهم يشكلون قوة منتجة في المجتمع إذا تم اسـتغلالها وإعدادها الإعداد الجيد ، ولكن انطلاقاً من حقهم الإنساني الذي يوجب على المجتمع الاهتمام بهم كشريحة من شرائحه ، لذا أتيحت لهم فرصة التعليم في مرحلة التعليم قبل الجامعي ، ومـرحلة التعليم الجامعي سواء في كليات وجامعات خاصة بهم أو من خلال دمجهم مع أقرانهم مـن الأسـوياء في الكليات والجامعات التقليدية ، كما أتيحت لهم فرصة الدراسات العليا ، وجاء الاهـتمام بـإعداد المعلـم المناسب ، والاهتمام بلغة الإشارة الخاصة بهم ، وأقيمت لهم مراكز للتوجـيه والإرشـاد النفسي والمهني، وتم إلحاقهم بعد التخرج من الجامعات بالأعمال المناسبة ، ومتابعتهم في أعمالهم لعلاج بعض المشكلات التي قد تعترضهم ، وبالتالي أصبح الصم وضعاف السـمع جزءاً من نسيج المجتمع وطاقة منتجة وفعالة ، بدلاً من أن يكونوا عالة عليه ، ومصدراً من مصادر الخطر الذي يهدد كيانه وأمنه .

رابعاً : التعليم الجامعي للصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية :

١- البدايـات :

كـان للـتقدم الاجتماعي والتربوي للصم وضعاف السمع في أوربا أثره في وضع أساس تعلـيم الصم في أمريكا ، ففي عام ١٨١٧م ، أنشئت أول مدرسة عامة للصم في مدينة "هانفورد" ويرجع الفضل في ذلك إلى جالوديت Gallaudet الذي أرسل مع آخرين لدراسة النظم الأوربية في تعليم الصم (٤٧) .

وكـان لجالوديت فضل كبير في إنشاء مدرسة نهارية للصم ، وقد عاونه في ذلك ألكسندر جراهام بل Alexander Graham Bell الذي كان له الفضل في وضع الأساس العلمي للكلام ، كمـا كان لـه الفضل في فتـح آفاق جديدة في تعليم الصم النطق وأنشأ مكتباً للاستعلامات عن الصم (٤٨) .

وتواصـلت الجهـود في النصف الأول من القرن التاسع عشر لإنشاء مدارس ومؤسسات يديرها القطاع الخاص والقطـاع الحكومي ، وفي النصف الثاني من القرن التـاسع عشر أصبح التركـيز في تربية المعوقين سمعياً على تعليم الكلام وقراءة الشفاه واللغة اليدويـة (لغة الإشارة وتهجئة الأصابع) (٤٩) .

وتسـابقت الولايـات المتحدة الأمريكية في إنشاء معاهد الصم وضعاف السمع ، بعضها بالمجهودات الذاتية ،وبعضها الآخر بمساعدة الأموال المحلية للولاية ، وخلال الخمسين سنة التي بـدأت مـن سنة ١٨١٧م وانتهت سنة ١٨٦٧م ، أسست ٢٤ ولاية أمريكية المدارس التي تقوم بتربـية الأطفـال الصم وتعليمهم ، وخلال الخمسين سنة التالية التي بدأت من سنة ١٨٦٧م إلى ١٩١٧م انتشر كثير من مدارس الصم في معظم الولايات الأمريكية (٥٠) .

وفي النصف الأول من القرن العشرين ، أصبح بإمكان الطلاب الصم الدراسة في صفوف خاصـة في المدارس العادية إضافة إلى الدراسة في المؤسسات الخاصة ، كذلك أنشئت مدارس للصم في مختلف الولايات الأمريكية (٥١) .

ويعتـبر النصف الثاني من القرن العشرين ، ثورة هائلة في تربية الصم وضعاف السمع وتعلـيمهم في الولايات المتحدة ، فصدرت اللوائح والقوانين التي تخدم مجال تربيتهم ، وتطورت البرامج سواء الخاصة بهم ، أو بإعداد معلميهم الذي بدأت تتولاه الكليات والجامعات ، وتطورت الـبحوث الخاصة بالمعوقين سمعياً ، ورصدت الأموال لذلك ، وتطور نظام التشخيص ، وأصبح

يؤدي على أساس علمي ، وتم استخدام الأجهزة التعليمية والتعويضية الحديثة ، وفي مجال البحوث والبرامج، فقد تم استخدام أجهزة تعليمية متطورة مثل أجهزة الكمبيوتر والفيديو والمختبر المرئي لتعليم الصم وكذلك الأجهزة السمعية والتعويضية المختلفة ، وتطور نظام التشخيص كثيراً وأصبح يقوم به فريق عمل من المتخصصين تخصصاً دقيقاً في مجال الصم وضعاف السمع ، واستخدم فريق التشخيص أدق الأجهزة الخاصة بتقويم السمع وقياسه ، وتم صدور التشريعات التي تهدف إلى دمج الأطفال الصم بالمدارس العامة ، إذا كانت قدراتهم تسمح بذلك (٥٢) .

وهكذا انتشرت المؤسسات التعليمية التي تهتم بتربية وتعليم الصم في الولايات المتحدة سواء على مستوى المرحلة الأولية أو المرحلة الثانوية ، وكذلك على مستوى المرحلة الجامعية حيث أنشئت لهم الجامعات والكليات الخاصة بهم ، وتم الاهتمام بإعداد المعلم المتخصص في هذا المجال ، وتنافست الجامعات فيما بينها في عملية إعداده وتدريبه ، بحيث أصبح الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة يتمتعون بكل الحقوق والواجبات كأقرانهم من الأسوياء .

٢- نظم تعليم الصم وضعاف السمع :

يدار النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية بكل مستوياته من خلال النمط اللامركزي، لذلك من الصعب أن نجد اتفاقاً تاماً بين الولايات المختلفة في محتوى النظام التعليمي وخططه ، وإذا كان هذا على مستوى التعليم قبل الجامعي ، فإنه من الصعوبة بمكان أن نجده في مرحلة التعليم الجامعي ، لذا سوف نتناول بعض النماذج من الجامعات والمعاهد التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة .

٢-١- جامعة جالوديت : Gallaudet University

تعتبر جامعة جالوديت مركز خدمة عامة ، ومركزاً بحثياً ، ومركزاً أكاديمياً متعدد الأغراض تقدم مدى واسعاً من البرامج للطلاب الصم وضعاف السمع عبر العالم كله ، وأيضاً للمهنيين الذين يعملون مع هذه الفئة ، وتقدم الجامعة درجات علمية تصل إلى درجة الدكتوراه ، وتجذب الجامعة الطلاب من الخمسين ولاية من الولايات المتحدة ، بالإضافة إلى بلاد أجنبية كثيرة (٥٣) .

وتأسست الجامعة عام ١٨٥٦م في واشنطن (مقاطعة كولومبيا D.C) وفتحت أبوابها في العام الأول لـ١٢ طالباً ، وبعد هذه البداية المتواضعة اتسعت لتشمل كليات كثيرة ، وهي تعتبر الجامعة الوحيدة على مستوى العالم التي تهتم بالصم وضعاف السمع وتمنحهم الدرجات العلمية ابتداءً من الدبلومة حتى الدكتوراه (٥٤) .

وتقدم الجامعة برامج تعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع في كل المستويات التعليمية ، المرحلة الأولية ، والثانوية ، والجامعية [٥٥] .

نظـام القبول بالجامعـة :

تقبل جامعة جالوديت كل الطلاب الصم وضعاف السمع بمستوياتهم التعليمية المختلفة سواء علـى مسـتوى المرحلة الأولية ، والثانوية ، والجامعية ، لذلك فنظام القبول بالجامعة يتمثل في الآتي :

(أ) شروط قبول الطلاب الصم وضعاف السمع بالمدارس الأولية :

يقبل التلاميذ الصم وضعاف السمع بهذه المدارس وفقاً للشروط التاليـة [٥٦] :

- أن يكـون لـدى التلميذ درجة فقدان في السمع ، لا تسمح لـه بالدراسة في برامج المدرسة العاديـة .
- أن يكون عمره في مرحلة الطفولة ، وبين سن الخامسة عشرة .
- أن يكون محل سكنه في المناطق المجاورة للمدرسة التي تقوم إدارة المدرسة بتحديدها .
- أن يكون مقيماً إقامة قانونية بالولايات المتحدة .

أن يكون لدى التلميذ كافة التشخيصات المساعدة قبل قرار الموافقة على قبوله .

(ب) شروط القبول بالمدارس الثانوية للصم وضعاف السمع :

- يقبل الطلاب الصم وضعاف السمع بهذه المدارس وفقاً للشروط التاليـة [٥٧] :
- أن يكون لدى الطالب ضعف في السمع ، يجعله غير قادر على الالتحاق في برامج المدارس العليا .
- أن تكون درجة ضعف السمع لدى الطالب تبدأ من (٧٠) ديسبل فأكثر .
- أن يكون عمر الطالب الزمني بين (١٤ ــ ١٩) سنة .
- أن يكون قد أكمل دراسته على مستوى الصف الثامن التعليمي .
- أن يكـون مستوى درجة قراءته ، هو مستوى الصف الثالث على الأقل ، أو أعلى من ذلك في القراءة ، ويجري عليه اختبار ستانفورد بينيه للإنجاز الخاص بالصم وضعاف السمع .
- أن يكون من مواطني الولايات المتحدة الأمريكية .

(ج) شروط قبول الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية :

يقبل الطلاب بالمرحلة الجامعية وفقاً للشروط التاليـــة (٥٨) :

- أن يكــون لــدى الطالب ضعف في السمع ، يجعله غير قادر على الالتحاق ببرامج الكليات العاديـــة ٠
- أن يكون درجة ضعف السمع لدى الطالب أكثر من (٧٠) ديسبل ٠
- أن يكون العمر الزمني للطالب ١٨ سنة فأكثر ٠
- أن يكــون قــد أكمل دراسته في المدرسة الثانوية للصم وضعاف السمع التابعة للجامعة أو غيرها من مدارس الصم وضعاف السمع ٠
- أن يكون لديه استعداد للالتحاق بالمرحلة الجامعية ٠
- أن يكون من مواطني الولايات المتحدة الأمريكية ٠

أسباب الالتحاق بالجامعـــة :

يلتحق الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة جالوديت للأسباب التاليـــة (٥٩) :

- للإعداد لعمل شيق ومناسب ٠
- لزيادة الوعي بالعلوم المختلفة والتي سوف تساعده على معرفة العالم من حوله ٠
- القدرة على فهم النفس بصورة أفضل ٠
- الإعداد للمساهمة في تنمية المجتمع ٠
- الاعتماد على النفس ٠

أنواع الكليـات بالجامعـــة :

تتعدد الكليات بجامعة جالوديت التي تهتم بالصم وضعاف السمع ، ذلك لأن هؤلاء الطلاب من حقهم أن يستكملوا تعليمهم العالي وأن يحصلوا على دبلومات ودرجات علمية حسب ما تسمح بها قدراتهم ، لذلك تتعدد الكليات وتتنوع على النحو التالي (٦٠) :

(أ) الكليـــة المهنيـــة : Vocational College

هذا النوع من الكليات يعد الطلاب الصم وضعاف السمع لوظيفة أو مهنة معينة ، وبالتالي تخـتلف كـل مهـنة عن الأخرى بالنسبة لمدة التدريب ، فبعض المهن تحتاج تدريباً لمدة سنة ، سنتين، أو ثلاث سنوات، ومن أمثلة هذه البرامج المهنية : اللحام، الميكانيكا ، معالجة البيانات٠

(ب) الكليـــة الفنيـــة : **Technical College**

هـــذا النوع من الكليات يتكون من برنامج لمدة سنتين أو ثلاث سنوات أو أربع سنوات ، وهذه الكليات تقدم فقط درجات الزمالة ، الدبلومة والشهادات ، وبعض الكليات الفنية تقدم درجات الدكتوراه ، والطلاب في هذه الكليات يتم إعدادهم لمهارة أو مهنة معينة في منطقة صناعية .

(ج) الكلية الصغرى أو كلية المجتمع : **Junior College or A Community College**

عـــادة مـــا يـــتكون برنامج هذه الكليات من سنتين أو ثلاث سنوات ، والطلاب يمكن أن يدرســـوا مـــن خـــلال نظام الفصلين الدراسيين أو بنظام العام الدراسي الكامل ، والطلاب الذين يدرسون بنظام الفصلين الدراسيين (نظام الترم) سوف يدرسون ويتدربون على وظيفة معينة ، وبعد الانتهاء من البرنامج بنجاح يكون لديهم القدرة للالتحاق بالوظائف التي تدربوا عليها من قبل مـــن خلال البرنامج التدريبي ، أما الطلاب الذين يدرسون بنظام العام الكامل ، فعادة ما يذهبون لدراسة أربع سنوات في الكلية للحصول على درجة البكالوريوس .

(د) كليـــة الفنون الحـــرة : **Liberal Arts College**

يـــدرس الطـــلاب في هذا النوع من الكليات العديد من المقررات ، ويحصلون على خلفية عامـــة والتي من خلالها يكون لديهم القدرة على العمل في وظائف متعددة منها مهنة التدريس ، العمـــل الاجتماعـــي ، برامج الكمبيوتر ، المحاسبة ، والعلوم ، وتتنوع المقررات ما بين الفنون واللغة الإنجليزية إلى العلوم والرياضيات .

- **نظام الدراسة بالجامعـــة :**

معظم الطلاب يقسمون وقتهم نصفين : نصف للدراسة والنصف الآخر للعمل ، ومع ذلك فـــبعض الكليات لا تسمح للطلاب بممارسة عمل ، والبعض الآخر ينظمون فصولاً ليلية للطلاب الذيـــن يمارسون عملاً في النهار ، وبالتالي يجب على الطالب أن يستفسر عن الكلية التي يفضل الالتحاق بها عن الدراسة والعمل معاً [٦١] .

- **الدرجات العلمية التي يحصل عليها الطلاب :**

هنـــاك العديـــد من الدرجات العلمية التي يحصل عليها الطـــلاب من جامعـــة جالوديت ، حيـــث يخـــتار الطلاب الصم وضعاف السمع برنامجاً من بين أكثر من ثلاثين برنامجاً يؤدي في النهاية إلى درجات علمية ، فالكليات الصغرى أو كليات المجتمع تعطي درجات علمية في الفنون (Associate of Arts A.A) والعلوم التطبيقية (Associate of Applied Science A.A.S) وذلـــك عـــند استكمال برنامج لمدة سنتين أو ثلاث سنوات ، والكليات ذات الأربع سنوات تعطي

درجة البكالوريوس(Bachelor's)، و البكالوريوس إما أن يكون في الفنون (B.A) أو بكالوريوس في العلوم (B.S) ، وهناك بعض الدرجات العلمية الأخرى للبرامج المتقدمة قبل درجة الماجستير في الفنون أو العلوم (M.A or M.S) وكذلك هناك درجات علمية للدكتوراه (Ph.D or Ed.D)، وإن اختيار الطالب للبرنامج هو الذي سوف يحدد الدرجة العلمية التي سوف يحصل عليها بعد ذلك معتمداً في ذلك على قدرة الطالب على استكمال البرنامج (٦٢) .

الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلاب الصم وضعاف السمع :

تتعدد الخدمات التي تقدم للطلاب داخل الكليات ، وكل طالب هو الذي يحدد قدر الاستفادة منها، ومن أهمها ما يلي (٦٣) :

(أ) مكتب التأهيل المهني : State Office of Vocational Rehabilitation

يقوم مكتب التأهيل المهني بتزويد الطلاب بعملية التقويم المهني ، والذي بدوره سوف يساعده في معرفة اهتماماته وقدراته ، وبالتالي يمكن أن يختار نوع الدراسة المناسبة .

ويساعد مستشار التأهيل المهني الطلاب في التفكير في المهن المختلفة ، وهو الذي يساعد الطالب في اختيار برنامج الكلية المناسب والذي سوف يساعده بعد ذلك للالتحاق بالوظيفة المناسبة ، ويمكن للمستشار المهني أن يمد الطالب بأجهزة الاتصال والاستماع المساعدة ، ويمكن أن يزوده بأجهزة خاصة تساعده في الكلية ، وكذلك في وظيفته ، بل إن المستشار المهني يساعد الطلاب في الحصول على وظيفة بعد التخرج (٦٤) .

ويجب أن يتم إخبار الطالب والوالدين بدور مكتب التأهيل المهني بكل ولاية في تقديمه المساعدة لمرحلة التعليم بعد الثانوي ، وبالتالي يجب على الطلاب والوالدين الاتصال بالمكتب قبل الالتحاق بالكلية حيث يستطيع المستشار المهني القيام بتقويم مهني شامل والذي يتضمن تقييماً أكاديمياً وجسمانياً وسيكولوجياً ، وهذه النتائج تقدم معلومات قيمة للفرد لاختيار المهنة المفضلة ، وبالتالي يتم اختيار برنامج التدريب المناسب (٦٥) .

(ب) دليل الجامعة :

يعتبر دليل الجامعة في غاية الأهمية للآباء والمشرفين والمدرسين، فمع إتاحة فرصة التعليم الجامعي للطلاب الصم وضعاف السمع ، تأتي أهمية الدليل حيث يعطي العديد من الاختيارات فيما يخص المكان الذي توجد به الكلية ، والمهن التي يفضلونها ، والدرجات العلمية التي تمنحها كل كلية ، وتتمثل أهمية الدليل في النقاط التالية (٦٦) :

- مرشد للطالب يساعده في اختيار برنامج مناسب بعد المرحلة الثانوية ٠
- مـــرجع للمشـــرف والمدرس والوالد لمساعدة الطلاب في مناقشة بعض معاني العبارات ، وأهمية بعض العبارات بالنسبة لهم ٠
- نقطـــة بدايـــة لكـــل طالب يساعده في عملية صنع القرار فيما يخص اختيار البرنامج الذي يتناسب مع المهنة التي يفضلها ٠

(ج) الأنشطـــة والتكنولوجيا المعاصـــرة :

تـــتعدد الخدمات والأنشطة التي تقدم للطلاب داخل كليات الجامعة ، وكل طالب هو الذي يقـــرر مقـــدار الاستفادة من هذه الخدمات المتاحة الممثلة في المترجمين ، والمدربين ، ووسائل تكنولوجـــيا الاستماع المساعدة ، كما أن بعض الكليات لديها مشرفون ومدرسون يستخدمون لغة الإشارة بطريقة جيدة ، والبعض الآخر من الكليات لا يستخدمون لغة الإشارة ، مع طلابهم (٦٧) ٠

وجامعـــــة جالوديـــت تستخدم وسائل التكنولوجيا لتدعيم البرامج الأكاديمية ، والبرامج التـــي تقدمهـــا في تزايد مستمر، ويعتبر موقع The web site. Courses. Gallaudet. Edu. مدخلاً للتلاميذ ليروا ويتعلموا المقررات ، ولهذا الموقع روابط عديدة مع مصادر جامعات أخرى يحـــتاجها الطـــلاب فـــي تعليمهم ، وتوجد أيضاً حجرة للاجتماعات والمحادثة ، ولمعهد بحوث جالوديـــت دور واضح في التركيز على الصم والقضايا المرتبطة بهم ، حيث يدرس الخصائص الأكاديمية والديموجرافية للسكان الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة ، ويقدم الدعم المالي لطـــلاب الجامعة والبحوث الخاصة بالصم ، وهذا البرنامج يخدم تقريباً ٣٠٠٠٠٠ فرد ، وتوجد مراكـــز إقليمية لهذه الجامعة في كل من فلوريدا وكنساس وهاواي وكاليفورنيا ، وتعتمد الجامعة فـــي اتصـــالها بالطلاب ومراكزهـــا الإقليميـــة على لغة الإشـــارة والتي تعكس ثلاثـــة مبادئ أساسية هـــي (٦٨) :

- أن الاتصال الفعال عن طريق الإشارة يدعم التعليم ٠
- الاتصال عن طريق الإشارة يتناسب مع احتياجات كل فرد بالإضافة إلى أنه مرن ٠
- الاتصـــال المباشـــر عن طريق الإشارة يعتبر أساسياً ومركزياً في الجامعة وبالتالي فبرامج التدريب والتقييم متاحة لتقديم الفرصة لكل فرد لكي يصبح ماهراً ٠

وهكـــذا تعتبر جامعة جالوديت من أفضل الجامعات في العالم قاطبة التي تهتم بالطلاب الصـــم وضـــعاف الســـمع ، لذلك تعددت الكليات وتنوعت البرامج ، وكثرت الدرجات العلمية ،

واستخدمت التكنولوجيا ، وانتشرت الخدمات التي تقدمها الجامعة كمكاتب التأهيل المهني ليس لتقديم الإرشادات والنصائح للطلاب والمشرفين والمدرسين والآباء فحسب ، بل الاهتمام بالخريجين وتوظيفهم في العمل المناسب لقدراتهم ، وخاطبت البرامج الموجودة بالكليات كل المستويات وكل الطبقات الاجتماعية داخل المجتمع الأمريكي ، فجاءت مرنة من جميع الجوانب لتتماشى مع مرونة ولا مركزية المجتمع الأمريكي ٠

٢-٢- المعهد القومي الفني للصم : The National Technical Institute of the Deaf

- **مقدمة :**

يعتبر المعهد القومي الفني للصم (NTID) واحداً من ثمانية معاهد في مؤسسة روشستر للتكنولوجيا Rochester Institute of Technology (RIT) ، ويدور الهدف الأساسي لهذا المعهد في تقديم مناهج وخدمات للطلاب الصم وذلك لإعدادهم للعيش والعمل في مجتمع عالمي سريع التغير، ويقدر عدد طلاب المعهد بحوالي ١١٠٠ طالب يدرسون ويعيشون مع حوالي ١٣٠٠٠ طالب عادي في الجامعة (٦٩) ٠

ويدرس ٥٥% من طلاب جامعة رشستر في المعهد القومي الفني للصم حيث يتم تقديم توجيهات مهنية ونصائح أكاديمية ، ويتم مساعدة الطلاب لتنمية مهاراتهم في الاتصال والرياضيات والفيزياء والتعليم العام واللغة الإنجليزية (٧٠) ٠

ويقدم المعهد القومي الفني للصم (NTID) برامج للطلاب الصم وضعاف السمع للحصول على درجة البكالوريوس وكذلك برامج للحصول على درجة الماجستير ، وبالنسبة لدرجة البكالوريوس، تتعدد البرامج التكنيكية المصاحبة للدرجات العلمية والتي من أهمها (٧١) :

(ا) تكنولوجيا المحاسبة : Accounting Technology

يدرس الطلاب برامج تكنولوجيا المحاسبة ، وذلك لإعدادهم للعمل في المطاعم ، التجارة ، الأعمال الصناعية ، أعمال أخرى متنوعة خاصة أو حكومية مع القدرة على استخدام الكمبيوتر في أعمالهم ٠

(ب) تكنولوجيا العمل الإداري : Administrative Support Technology

ويعد البرنامج الطلاب الصم وضعاف السمع للعمل في مكتب البيئة مستخدمين تطبيقات الكمبيوتر ، مما يكسبهم المهارات اللازمة للعمل في وظائف إدارية متنوعة داخل البيئة كمساعد

فنـــي ، أو ضابط أمن ، أو مساعد خزينة ، أو كاتب إداري في الأعمال الصناعية الخاصة أو الحكومية .

(ج) التطبيقات التكنولوجية للكمبيوتر : Applied Computer Technology

يـــدرس الطلاب برنامج التطبيقات التكنولوجية للكمبيوتر من أجل زيادة مهارات العاملين بهـــذه الأجهزة ، مثل القيام بالعمليات الرياضية ، البرمجة ، شبكات الإذاعة والتليفزيون، القدرة علـــى العمـــل فـــي محيط واسع ومتنوع ، كما يتعلم الطلاب من خلال هذا البرنامج كيف يعمل الكمبـــيوتر ، وكـــتابة البرامج التي تساعدهم على حل المشكلات مباشرة ، وكيف يستخدم شبكة الكمبيوتر لكي يستطيع الاتصال بأي مكان ، وبالتالي يمكن العمل على أجهزة كمبيوتر عامة ، أو جهازه الخاص .

(د) فـــن وتصميم الكمبيوتر : Art & Computer Design

يدرس الطلاب برنامج فن وتصميم الكمبيوتر ، ويعلمون كيف يستخدمون قنوات الاتصال المرئـــية ، وكـــيف يســـاهمون فـــي تنظيم عملية الاتصال ، وبيع وتسويق الأفكار ، والمنتجات والخدمـــات ، ويعلمون كيف يعدون الأدوات المرئية اللازمة للبحوث الصغيرة ، والملخصات ، وأدوات التدريس ، والمجلات ، والرسائل الإخبارية ، والإعلانات .

(هـــ) تكنولوجيا إدارة الأجهزة بالوسائل الميكانيكية أو الإلكترونية :
Automation Technologies

يـــدرس الطـــلاب بـــرنامج تكنولوجـــيا إدارة الأجهزة الميكانيكية أو الإلكترونية ليتعلموا ويحصلوا على المهارات التي يحتاجون إليها للعمل في الأعمال المتصلة بالصيانة وصيانة أجهزة الـــربوت Robotics (الإنســـان الآلي) ، ويتعلمون من خلال البرنامج عملية التركيب ، وعملية التصـــليح ، ومعرفة أجزائه الأساسية ونظام التشغيل ، والبرنامج يعد الدارس للعمل على أجهزة الربوت ، ونظام التشغيل الآلي ، والتجهيزات الهندسية ، وكذلك العمليات الميكانيكية المتنوعة في البيئة الإلكترونية .

(و) تكنولوجيـــا الأعمـــال : Business Technology

يتعلم الطلاب من خلال هذا البرنامج مجموعة من المهارات كالتطبيقات المحاسبية وبرامج الأعمال الإدارية التي تعد الطلاب للعمل في الوظائف المرتبطة بالبيئة ، ويعلمون مفاتيح ومداخل الأعمـــال وكلمـــات التقديم ، والأعمال الفنية ، والحقائب الإلكترونية ، ولغة الأنظمة المحاسبية ،

والتدريـــب علـــى تدوين الموارد المالية ، كتابة الأعمال ، والرسائل المتبادلة والتقارير وكل ما يتصل بواجبات الوظيفة ، مع التأكيد على تطبيقات الكمبيوتر ٠

(ز) الخريطة التكنولوجية للكمبيوتر المساعد :
Computer Aided Drafting Technology

يتعلم الطلاب من خلال هذا البرنامج معرفة منسوب الأبعاد المختلفة ، وهو ما يستخدم في عملـية المباني ، وبناء المنازل ، والكباري ، ومحطات الأتوبيس ، والخطوط الجوية ، وبالتالي يعد البرنامج الطالب ليصبح فني خرائط ، وعاملاً ميكانيكياً ، وتقنياً ، ومصمماً ، ومهندس قوي٠

وبالنســبة لدرجــة الماجستير Master of Science in Secondary Education يقدم بــرنامج ماجســتير العلوم في التربية الثانوية للدارسين الصم وضعاف السمع من خلال المعهد القومي الفني للصم (NTID) ٠

وبــرنامج ماجستير العلوم في التربية الثانوية للدارسين الصم وضعاف السمع (MSSE) يســتمر لمــدة عاميــن ويخطط بواسطة مجموعــة من الخبراء والأساتذة المتخصصين في هذا المجال٠

والخــريجون من هذا البرنامج يحصلون على شهادة ثنائية ، الأولى في محتوى المستوى الثانوي، والثانية مدرس للدارسين الصم وضعاف السمع ٠

والدارســون يحصـــلون على مقررات عملية متنوعة ، ومجالات خبرة ، وجوانب علمية وعملية، وخطط مستقلة سريعة لتنمية الجانب العملي والتقني بكفاءة واكتساب ثقة مدرسيهم [٧٢] .

برنامــج الدراســة : Program of Study

يتضمن برنامج الدراسة على الأقل ستــة فصول ، ويتكون بصورة إجمالية من ٩٨ وحدة Credits ، ويجــب أن يظهــر تقــدم الدارسين في استخدام لغة الإشارة والتي تتضح من خلال المقابلة الشخصية التي تعقد لهم ، وترتب مقررات الدراسة بصورة متتالية على النحو التالي[٧٣] :

<u>السنة الأولى (الإجمالي ٥٠ وحدة) :</u>

- فصل الخريف (١٨ وحدة) ويتضمن :

(أ) التربية الخاصة في البيئة الاجتماعية ٤ وحدات ٠

(ب) علم النفس وعلم الاجتماع المرتبط بسن المراهقة ٤ وحدات ٠

(ج) تكنولوجيا التعليم والتدريـــس وحدتـــان ٠

(د) لغة الإشارة الأمريكية (الجزء الأول) ٤ وحدات ٠

(هـ) السمع ولغة الحديث : تطبيقات في التربيـــة ٤ وحدات ٠

- فصل الشتـــاء (٢٠ وحدة) ويتضـمن :

(ا) محتوى المنهج ونظريات التدريس ٤ وحدات ٠

(ب) اكتساب اللغة وأشكالها وألحانهـــا ٤ وحدات ٠

(ج) لغة الإشارة الأمريكية (الجزء الثاني) ٤ وحدات ٠

(د) التدريب على دراسة تاريخ التربية الأمريكية ٤ وحدات ٠

(هـ) تعليم الطلاب الصم مع الإشارة للإعاقة بصفة عامة ٤ وحدات ٠

- فصل الربيـــع (١٢ وحدة) ويتضمن :

(أ) تعليم الطلاب (جزء أول) ١٠ وحدات ٠

(ب) فن التدريس للطلاب الصم وضعاف السمع وحدتـــــان ٠

- فصل الصيـــف ويتضمن :

تقديم مقرر مذاع ومعلن بصورة أساسية طوال العـــام ٠

<u>السنة الثانيـــة (٤٨ وحدة) ويتكون من :</u>

- فصل الخريف (١٦ وحدة) ويتضمن :

(أ) التقييـــــــم ٤ وحدات ٠

(ب) أســس البحوث التربويـــة ٤ وحدات ٠

(ج) تنميـــة اللغـــة الإنجليزية ٤ وحدات ٠

(د) الطلاب الصم : اختلاف وتنوع الثقافة والتربية ٤ وحدات ٠

- فصل الشتـــاء (١٢ وحدة) ويتضمن :

(أ) سمينـــار لخطـــة الماجستير وحدتـــان ٠

(ب) تعليم الدارسين (الجزء الثاني) ١٠ وحدات ٠

- فصل الربيـــع (٢٠ وحدة) ويتضمن :

(أ) خطـــة الماجستيـــر ٨ وحدات ٠

(ب) أثر اختلاف الثقافة في التربية ٤ وحدات .
(ج) تدريس لغـــة الإشارة الأمريكية ٤ وحدات .
(د) البيئة القانونية والسياسيـــة ٤ وحدات .

- فصل الصيــف ويتضمن :

تقديم مقرر مذاع ومعلن بصورة أساسية طوال العــام .

٢-٣- معهــد روشستر للتكنولوجيا : Rochester Institute of Technology

يعتبر معهد روشستر للتكنولوجيا (RIT) جامعة تكنولوجية معروفة على المستوى القومي والعالمــي ، والتــي عرفت كأفضل مؤسسة تعليمية قومية يحصل الطلاب الصم وضعاف السمع مـــنها علـــى دبلومات وشهادات ودرجات علمية في العلوم والهندسة والعمل والاتصالات المرئية مستخدمين في ذلك لغـــة الإشارة [٧٤] .

والطـــلاب الصم وضعاف السمع يمكن أن يحصلوا على درجة البكالوريوس أو الماجستير من خلال سبع كليات أخرى من هذه الجامعة ، وهـــي [٧٥] :

(أ) كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية : College of Applied Science and Technology

تقـــدم كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية درجات علمية واسعة ومتنوعة دبلومات وشهادات للدارســين كل الوقت أو جزء منه ، والبرامج والمقررات تقدم أثناء النهار أو الليل وذلك حسب ظروف الدارسين .

وبرنامج بكالوريوس العلوم يتضمن : تكنولوجيا الهندسة المرئية ، والكهرباء ، والكمبيوتر وتكنولوجـــيا هندسة الاتصالات عن بعد ، وتكنولوجيا الهندسة الميكانيكية ، والغذاء ، والفنادق ، وإدارة الرحلات والتغذية ، والطرق العلمية ، وإدارة البيئة ، والتطبيقات الفنية والعملية .

وعـــدد كبير من هذه البرامج يقدم درجات علمية أخرى كالزمالة والماجستير ، ودبلومات وشـــهادات تمـــنح في مجالات مختلفة خصوصاً التي تتلاءم مع ظروف الدارسين الكبار ، الذين يتطلعون للحصول على شهادة مناسبة .

(ب) كليـــة العمـــل : College of Business

تمـــنح كلـــية العمـــل درجة البكالوريوس في العلوم (BS) مع التخصص في المحاسبة ، والمـــوارد الماليـــة والأعمـــال الدوليـــة ، والإدارة ، ونظم إدارة المعلومات ، والتسويق وإدارة

التســويق، مع التأكد من القدرة على استخدام التكنولوجيا من منظور عالمي كأساس تبنى عليه كل البرامج، وهذه الكلية تعتبر واحدة من كليات العمل التي تقدم برنامجاً في التربية التعاونيــة.

(ج) كليــة علوم الكمبيوتر والمعلومات :

College of Computing and Information Sciences

تعتبر كلية علوم الكمبيوتر والمعلومات أكبر كلية في المنطقة تهتم بدراسة علوم الكمبيوتر، وتكنولوجــيا المعلومــات ، وهندسة الكمبيوتر والمجالات المتصلة به ، وفي عام ١٩٧٢م ، كان معهد روشستر للتكنولوجيا من بين المعاهد في الولايات المتحدة الذي يقدم برامج ودرجات علمية للطــلاب الصــم وضــعاف السمع في علوم الكمبيوتر ، وتمنح الكلية درجات (AAS), (BS), (MS) بالإضافة إلى اهتمام كل برامج (BS) بالتربية التعاونية .

(د) كليــة الهندســة : College of Engineering

تقــدم كلية الهندسة برامج للحصول على درجة بكالوريوس العلوم (BS) في الكمبيوتر ، والكهرباء، والصناعة والميكانيكا ، وهندسة الإلكترونيات الدقيقة ، وتقدم درجات علمية للدارسين الراغبين للتخصص في مجالات مثل هندسة الفضاء ، وهندسة السيارات ، وهي واحدة من كليات الهندســة في الولايات المتحدة التى لا تمنح درجة الدكتوراه (Ph.D.) ، ويبدأ الطلاب في السنة الثالثة بالمشاركة في برامج التربية التعاونية .

(هــ) كليــة فنون التصوير والعلوم : College of Imaging Arts and Science

تضــم كلية فنون التصوير والعلوم : مدرسة الفن ، مدرسة التصميم ، المدرسة الأمريكية الحرفــية ، مدرسة الأفلام والرسوم المتحركة ، مدرسة علوم الفن الفوتوغرافي ، ومدرسة علوم طــباعة الرســوم المتحركة ، وتركز البرامج على المعمل وتحميض الأفلام ، والاستوديوهات ، واستخدام الكمبيوتر ، الصور وفن الرسم البياني ، والسجلات ، والخطوط بأشكالها المختلفة .

وتتضمن درجات الكلية ، درجة الزمالة ، البكالوريوس في الفنون الجميلة ، وبكالوريوس فــي العلــوم ، وماجستير في الفنون الجميلة ، وماجستير في العلوم ، بالإضافة إلى ماجستير في العلوم للمدرسين.

(و) كلية الفنون الحــرة : College of Liberal Arts

تشــترط كلية الفنون الحرة فهم برنامج التربية العقلية ، الذي يعتبر الأساس لكل الدارسين بمعهد روشستر التكنولوجيا .

ومن الأشياء الأساسية التي تركز عليها الدراسة داخل الكلية ، أن يختار الطلاب تخصصاً من التخصصات الكثيرة والمتنوعة من العلوم الإنسانية ، والعلوم الاجتماعية ، وعلم النفس .

وتمنح الكلية درجة البكالوريوس في علم القانون الجنائي ، والاقتصاد ، وعلم النفس ، والسياسة العامة ، والعمل الاجتماعي ، كما تمنح درجة الماجستير في السياسة العامة وعلم النفس.

(ز) كليـة العلـوم : College of Science

تركز كلية العلوم على الجانب العملي للعلوم والرياضيات ، وتقدم درجات علمية متنوعة في العلوم والرياضيات والإحصاء ، ومفهوم العلوم ، بالإضافة إلى برامج إضافية في الفيزياء ، والتقنية الحيوية ، والمركبات الكيميائية ، وبعض البرامج الأخرى الاستثنائية ، كما أن المقررات تركز على العلوم الممهدة لدراسة الطب للالتحاق بعد ذلك لدراسة الطب ، وطب الأسنان ، والطب البيطري .

والكلية تمنح درجة الزمالة ، ودرجة البكالوريوس في العلوم ، ودرجة الماجستير في العلوم ، بالإضافة إلى أنها تمنح درجة الدكتوراه (Ph.D) في مفهوم العلوم .

وهكذا تتيح مؤسسة روشستر للتكنولوجيا للطلاب الصم وضعاف السمع والطلاب العاديين الاشتراك معاً في أنشطة اجتماعية وثقافية ، وحوالي ٨٠% من خريجي المؤسسة يعملون في مجال العمل والصناعة والباقي يعمل في مجال الحكومة والتعليم ، ويتم توظيف الخريجين كفنيين ومحاسبين ومصورين ومصممين ومهندسين ، ومدربين للمعامل ، ومدرسين ومتخصصين كمبيوتر [٧٦] .

خامساً : التعليم الجامعي للصم وضعاف السمع في إنجلترا :

بدأ تعليم الصم في إنجلترا في نفس الوقت الذي بدأت فيه الحركة التعليمية العامة في أوربا، إذ إن التعليم قبل منتصف القرن الثامن عشر كان قاصراً على الطبقة الخاصة دون الطبقة العامة .

فقد أنشئت أول مدرسة لتعليم الصم وضعاف السمع في مدينة "أدنبره" عام ١٧٦٠م ، ونجحت نجاحاً كبيراً في تعليمهم قراءة الشفاه حتى أطلق على تلاميذها أنهم يسمعون بأعينهم ، وقد نجحت المدرسة في تعليمهم الكلام والحساب والرسم والألفبائية اليدوية كذلك [٧٧] .

وفـــي أواخـــر القـــرن التاسع عشر حوالي عام (١٨٧٠م) تكونت في أنحاء مختلفة من بريطانيا عدة مؤسسات خيرية لرعاية الصم والبكم بلغ عددها ١٦ مؤسسة ، أطلق على بعضها ملاجئ الصم والبكـــم (٧٨) .

وفي عام ١٨٨٥م ، أنشئت بإنجلترا إدارة خاصة لتعليم العميان والصم والبكم ، وقد قامت هـــذه الإدارة ببحوث مستفيضة في ميدان تربية الصم ومعرفة حاجاتهم وقدراتهم ، وأوصت بأن يكون تعليم الصم إلزامياً أسوة بالأسوياء على أن تقوم المجالس الإقليمية التعليمية بتنفيذ الإلزام ، وأن تـــنال هذه المجالس إعانة مادية من الحكومة ، وأوصت بأن لكل طفل أصم الحق الكامل في التعليم بالطريقة الشفاهية ، كما أنشئت في نفس العام (١٨٨٥م) كلية معلمي الصم بلنـــدن (٧٩) .

وقد أقر البرلمان الإنجليزي تنفيـــذ الإلزام على الأطفال الصم الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٦ عامـــاً ، كما أوصى المؤتمر الثاني لمربي الصم الذي عقد في ميلانو سنة ١٨٨٥م ، بأن يكون التعليم الشفاهي وحده أساس التعليم بمعاهد الصم ، كما أوصى بإلغاء استعمال لغة الإشارة فوراً ، وأن يهتم بتعليم الكلام ثم تعليم الكتابة بعد ذلك (٨٠) .

وهكـــذا توالـــت القوانين والتشريعات التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع ، إلى أن أكد قـــانون التعليم لسنة ١٩٨١م على أهمية اللوائح والقرارات التي صدرت من قبل ، وكانت تتصل بالدرجـــة الأولى بالتربية الخاصة ، ودورها الطبيعي في العملية التعليمية ، وقد تم تقسيم الأطفال المعاقين إلى عشر درجات من الإعاقة ، حتى يسهل تقديم الخدمة التعليمية لكل فئة منهم ، حسب حاجاتهم التعليمية الخاصـــة (٨١) .

والخدمـــات التي يمكن تقديمها للطلاب الصم وضعاف السمع ، تشتمل على عدة أشكال ، مـــثل المـــدارس الخاصـــة ، فصول أو وحدات خاصة ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ الصم وضعاف السمع في المدارس العامة (٨٢) .

كما تعددت أنماط الإعداد التربوي والمهني للمعلم حسب أنواع درجات الإعاقة ، بالإضافة إلـــى توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تنفيذ المناهج الدراسية ، التي تم بناؤها على الأسس الاجتماعية للتربية وعلم النفس للمعوقين والصحة النفسية (٨٣) .

وهكذا يتمتع الطلاب الصم وضعاف السمع بأهمية كبيرة في النظام التعليمي شأنهم شـــأن أقـــرانهم الأســـوياء ، ولم يقتصر هذا الاهتمام على مرحلة دون أخرى ، ولكن الاهتمام متواصل

ليشمل مرحلة الإلزام والمرحلة الجامعية وإعداد المعلم المناسب لهم من أجل أن يصبحوا قوة منتجة وفعالة في دولة متقدمة ، وعالم سريع التغير .

نظام التعليم الجامعي للطلاب الصم وضعاف السمع :

ينال تعليم الصم وضعاف السمع في جميع مراحل التعليم مكانة مرموقة ، لأنهم يشكلون شريحة هامة من شرائح المجتمع ، فهم كما أكدت على ذلك لجنة وارنك (Warnock committee) يشكلون نسبة كبيرة ٢٠% من الطلاب الذين يحتاجون إلى تعليم خاص في إنجلترا [٨٤] ، لذلك أنشئت المدارس الخاصة بهم على مستوى المرحلة الأولية والثانوية ، وزاد الاهتمام بإنشاء كليات خاصة بهم، وذلك لإعدادهم الإعداد المناسب ، وسوف نتناول كلية من الكليات التي تهتم بتعليم الصم وضعاف السمع في إنجلترا .

كلية دان كاستر للصم : Dancaster College for the Deaf

شروط الالتحاق بالكليـــة :

يشترط الالتحاق بالكلية توفر النقاط التالية [٨٥] :

١- أن يتراوح عمر الطالب ما بين ١٦-٦٠ سنة .

٢- أن يكون لديه القدرة على عملية الاتصال الكلي .

٣- أن يقوم بتسجيل نفسه خلال العام الدراسي .

٤- أن يكون لديه الاستعداد لدراسة المقررات والبرامج المهنية .

٥- أن يكون ملماً بمهارات التدريب الأساسية في التعليم .

٦- أن يكون قادراً على توظيف خبرة العمل والبحث الوظيفي .

٧- أن يكون لديه القدرة على ممارسة التدريبات الرياضية المناسبة .

المقررات والبرامج التي تقدمها الكلية للطلاب :

تقدم كلية دان كاستر مقررات وبرامج للطلاب الصم وضعاف السمع أثناء فترة الدراسة هي على النحو التالي [٨٦] :

١- تدعيم خدمة التعليم التبادلي بين الكليات :

Cross College Learning Support Service

وتتضمن خدمات التعليم التي تقدم من خلال الكلية ما يلـي :

- اللغــة والاتصــال .

- لغـــة الإشـــــــارة ٠
- وعي الطلاب الصم وضعاف السمع ٠
- التعليم الحرفي ، والعددي ، واللغة الإنجليزية ، والرياضيات ٠
- مقررات عن الاحتياجات الخاصة وتشمل :-
  (أ) مهارات المعيشة الفردية ٠
  (ب) برنامج التعلم الفردي / المستقل ٠
- التقويـــــــم ٠
- تنميـــة الأعمال ٠

١- مقرر التصميم والتكنولوجيا : Design & Technology

ويتضمن مقـــرر التصميم والتكنولوجـــيا ما يلـــي :

- أســـس الكمبيوتـــر ٠
- برامـــج الكمبيوتـــر ٠
- تطبيقات المعلومات التكنولوجية ٠
- كمبيوتـــر مساعـــد D ٠
- كمبيوتـــر مساعـــد E ٠
- أســـس الهندســـــة ٠
- الكهرباء وهندسة الكهرباء ٠
- هندسة الإلكترونيات والصناعة الإلكترونية ٠
- معرفة صيانة الكمبيوتر والمحافظة عليـــه ٠

٢- الخدمات الطلابية والعناية التدريبية : Students Services and Care Training

ويتضمن البرنامج المقررات التاليـــــة :

- برنامج الحياة الاستقلاليـــة ٠
- التدعيم والإرشاد النفسي ٠
- التدريب والتدعيم لمهارات الحياة ٠
- العناية التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب ٠

٣- الفنـون الإبداعيـة : Creative Arts

ويتضمن البرنامج المقررات التاليـــة :

- الفـــن والتصميـــم ٠
- فـــن التصميـــــم ٠
- التصميم الداخلـــي ٠
- الشـــرح والبيـــان ٠
- مهـــارات مسايرة الواقع ٠
- مهارات التغذية البسيطـــة٠
- مهارات تنسيق الزهــــور٠
- مهارات تصفيف الشعر (الحلاقة) Hairdressing ٠

٤- مهارات الرعاية : Caring Skills

ويتضمن البرنامج المقررات التاليـــة :

- مقدمـــة الرعايـــة ٠
- المقرر الأساسي في الرعاية ومهارات الرعاية العملية ٠
- المكافآت الأولية في الرعايـــة ٠
- مقرر الرعاية بالثواب ٠
- سنوات الرعايـــة الأولى والتعليم ٠

٥- الدراسات التجارية والضيافة : Business Studies and Hospitality

وينقســـم المقـــرر إلـــى :

(أ) الدراسات التجاريـــة : Business studies وتتضمـــن :

- المحاسبـــة ٠
- محاسبة الكمبيوتر ٠
- التطبيقات المكتبية ٠
- المعلومات التكنولوجية ٠
- استخدام المعلومات ٠
- استخدام وتطبيق التكنولوجيا ٠
- تطوير الكلمات والمهارات من خلال الكمبيوتر ٠
- تدريب المعلـــم ويشمل :

- مركز المعلمين والدراسات المكتبية ٠
- تدريب المعلم على المعلومات ٠

(ب) الضيافـــــة : Hospitality وتتضمــن :

- الرعايــــة ٠
- فن إعداد الطعام ٠
- فن خدمات الطعام ٠
- فن تنظيف المنزل ٠

٦- البناء وهندسة السيارات : Construction and Motor

وينقســم البرنـامــج إلــى:

(أ) البنـــــاء : **Construction** ويتضمــن :-

- المهــارات المتعددة للبناء ٠
- أعمال البنـــاء ٠
- أعمال النجـــارة ٠
- الدهانات والديكورات ٠
- ترتيب وتنظيم مواد الدهان ٠
- الإضـــــاءة ٠
- المحافظة على المنظر الجمالي ٠
- تزاوج الحيوانات الصغيرة ٠

(ب) هندسة محرك السيارات : **Motor vehicle Engineering** ويتضمــن :

- إصلاح جسم المركبة الخفيفة ٠
- مهارات تشطيب السيارة المناسب ٠
- معرفة إطار السيارة ٠
- تصليح المركبة والمحافظة عليها ٠

٧- دراسات الترويح عن النفس في وقت الفراغ : Sport, Recreation Leisure Studies

ويتضمن البرنامج المقررات التاليــة :

- التربية البدنية والترويح عن النفس ٠

- الخدمات العمليـــة ٠
- أنشطـــة القيـــادة ٠
- التعليم خارج المنزل ٠
- العناية بمقررات المنافسة والسيطرة ٠
- أعمـــال اللعـــب ٠

وبعـــد الانـــتهاء من عرض المقررات التي تقدم للطلاب الصم وضعاف السمع بكلية دون كاســـتر ومـــا يحتويه كل مقرر من برامج فرعية ، يتضح أن المقررات تقدم للطلاب على مدار أربـــع ســـنوات ، يتخصص كل طالب في قسم معين من أقسام الكلية ، يحصل بعد الانتهاء من الدراســـة بـــنجاح على درجة البكالوريوس في الحاسب الآلي ، أو إدارة الأعمال ، الهندسة ، أو هندسة الحاسب الآلي ، أو هندسة السيارات ، أو الخدمة العامة ، أو الفنون والتصميم ٠

سادساً : تعليم الصم وضعاف السمع في جمهورية مصر العربية :

أنشـــئت أول مدرسة ابتدائية لتعليم الصم والعميان في العصر الحديث ، في عهد الخديوي إســـماعيل عـــام ١٨٧٤م ، وكانت هذه المدرسة خارجية أطلق عليها مدرسة الخرس والعميان ، وكانـــت تجمع بين البنين والبنات ، وكان يشترط لقبول البنين بها أن يكون سنهم ما بين (٩-١٢) سنة ، وللبنات من (١٣-١٨) سنة ، وبلغ عدد تلاميذها (٦٠) تلميذاً وتلميذة [٨٧] .

ونظراً لأن عدد الصم والعميان في مصر ، في ذلك الوقت كان كبيراً ، فقد لاحظت نظارة المعارف عام ١٨٨٢م ، قلة عدد التلاميذ الخرس والمكفوفين بالمدرسة ، مما اضطرها إلى إحالة هـــذه المدرسة مع غيرها من مدارس الأوقاف في ديسمبر عام ١٨٨٥م إلى ديوان الأوقاف ، ثم أعـــيدت مرة أخرى إلى نظارة المعارف وأصبح مركز المدرسة ضعيفاً ، نظراً لعدم وجود وقف خـــاص بهـــا يزودها باحتياجاتها من المال اللازم ، ولذلك حاولوا التخلص منها بإلغائها ، وفتح أقسام ملحقه بالمدارس الابتدائية للمكفوفين ، أما الأطفال الخرس الذكور ، فتقرر أن يلحقوا بالقسم الداخلـــي المجانـــي في مدرسة الصنايع ، يتعلمون فيها الأشغال اليدوية والقراءة والكتابة ومبادئ العلـــوم ، أمـــا الإناث من الخرس والمكفوفات فتـــم إلحاقهن بمدرسة السنية للبنات مجاناً بالقسم الداخلـــي ، يتعلمـــن القـــرآن الكريم ، وبذلك تم إلغـــاء مدرسة العميان والخرس عام ١٨٨٨م ، واختفت بذلك أهـــم مؤسســـة تعليمية لرعاية الأطفال الصم والمكفوفين ، ولم يجد هؤلاء الأطفال من يهتم بهم إلا جهود بعض الجمعيات الخيرية والأزهر الشريف [٨٨] .

وهكـــذا ظـــل تعليم الصم ، في طي النسيان على المستوى الرسمي حتى عام ١٩٣١م ، حيث أنشئت أول مدرسة للصم في كل من القاهرة والإسكندرية ثم تطورت هذه المدارس ونمت وشملت جميع الإعاقات السمعية والبصرية والعقلية مع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ (٨٩) .

ومما يجدر الإشارة إليه أن وزارة المعارف أنشأت عام ١٩٥٤م، قسماً صغيراً يتبع التعليم الابتدائي ، سمى قسم الشواذ ، واستمر هذا القسم ، يشرف على مدارس المعوقين سمعياً حتى عا ١٩٦٠م، ودفـــع التوسع في إنشاء مدارس المعوقين المسئولين إلى استقلال هذا القسم عن التعليم الابتدائـــي عام ١٩٦٠م ، وأصبحت له إدارة مستقلة تسمى إدارة التربية الخاصة ، تشرف على تربية المعوقين (٩٠) .

ومع الجهود التي كلفت بها إدارة التربية الخاصة، تم تحويلها إلى إدارة عامة سنة ١٩٧٦م حـــتى تســـتطيع أن تقـــوم برسالتها ، وتواجه عملية التوسع والنمو في هذا المجال ، لذلك صدر القـــرار الـــوزاري رقم (١) بتاريخ ١٩٧٦/٨/٢٨م ، الذي حدد اختصاصات ومسئوليات إدارات وأقسام الإدارة العامة للتربية الخاصة على النحو التالي (٩١) :

- إدارة الأمل (إدارة التربية السمعية) وتختص بتربية المعوقين سمعياً .
- إدارة التربية الفكرية ، وتختص بتربية المتخلفين عقليـــاً .
- إدارة النـــور ، وتختص بتربية المكفوفين بصريـــاً .

وقد توالت القرارات الوزارية التي من شأنها زاد الاهتمام بتربية الصم وضعاف السمع ، ومـــن أهمهـــا القرار الوزاري رقم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م ، والذي نظم الالتحاق بمدارس الصم وضعاف السمع على النحو التالي :

(أ) الحلقة الابتدائية بمرحلة التعليم الأساسي للصم (٩٢) :

- مدة الدراسة بها ثماني سنوات والتعليم فيها مشترك ، وهي تسير على النظام الداخلي ويمكن قبول تلاميذ على النظام الخارجي إذا رغب ولي الأمر في ذلك ، ويقبل بالصف الأول بهذه المدارس الأطفال الصم من سن ٥-٧ سنوات في أول أكتوبر .
- ويجـــوز للمديـــريات والإدارات التعليمـــية قبول أطفال جدد بالصف الأول في حدود سنتين بالزيادة عن السن المقررة إذا وجدت أماكن خالية .
- ويجوز قبول أطفال محولين من المدارس العادية في الصفوف المناسبة لأعمارهم ومستواهم التحصيلي بقرار من اللجنة الفنية التي تشكل لهذا الغرض برئاسة ناظر المدرسة إذا انطبقت عليهم الشروط الطبية المقررة لمدارس الصم وضعاف السمع .

وتقبل بهذه المـدارس الحـالات الآتية :

- حالات الصمم بأنواعه المختلفة ، وتشمل الأطفال الذين تتراوح عتبة سمعهم بين ٧٠-١٢٠ ديسبل في أقوى الأذنين بعد العـلاج .
- حـالات الضعف السمعي الشديد ، وتشمل الأطفال الذين تتراوح عتبة سمعهم بين ٥٠-٧٠ ديسـبل في أقوى الأذنين بعد العلاج ولديهم ذكاء متوسط وليست لديهم حصيلة لغوية مناسبة لمدارس وفصول ضعاف السمع .
- ولا يقـبل بمدارس الصم وضعاف السمع الأطفال الذين لديهم قصور عقلي تقرره العيادات النفسـية المتخصصة ، ويتم الكشف الطبي والسمعي والنفسي على جميع المتقدمين ، كما يتم تحديـد المسـتوى التحصيلي واللغوي لتقدير لياقتهم بمدارس الصم وضعاف السمع قبل بدء الدراسـة بوقت كاف ، وتحدد الجهات المختصة مواعيد لكل مدرسة ويكون إجراء الكشف السمعي بمعرفة الوحدات السمعية المختصة .
- فـي حالـة عدم وجود وحدات سمعية بالمديريات الصحية التي تقع في اختصاصها مدارس الصـم وضـعاف السمع ، تقوم هذه المديريات والإدارات التعليمية بالاتصال بمركز السمع والكـلام بإمـبابه لقياس السمع لأطفال هذه المدارس ، والجدول التالي يبين الخطة الدراسية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي لمدارس الصم وضعاف السمع :

جدول رقم (١) يبين الخطة الدراسية لمدارس الصم وضعاف السمع بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ (٩٣) :

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
التربية الدينية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
لغـة عربية وتدريبات نطق	١٤	١٤	١٢	١٢	١٢	١٢	٩	٩
خـط عربي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
رياضيـات	٤	٤	٥	٦	٦	٦	٦	٦
التربية الصحيـة	-	-	-	-	-	-	٣	٣
الدراسات الاجتماعية	-	-	-	-	-	-	٣	٣
لغة إنجليزيـة	-	-	-	-	-	-	٣	٣

تابع جدول رقم (١)

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
تربية رياضيـة	–	–	–	–	–	–	٣	٣
تربية موسيقيـة	–	–	–	–	–	–	١	١
تربية فنيـــــة	–	–	–	–	–	–	٣	٣
تربية زراعيـة	–	–	–	–	–	–	٢	٢
اقتصاد منزلـي	–	–	–	–	–	–	٤	٤
صيانة وترميمات	–	–	–	–	–	–	١	١
نشاط رياضي	٢	٢	٣	٣	٤	٤	–	–
نشاط موسيقي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	–	–
نشاط فـــني	٢	٢	٣	٣	٣	٣	–	–
نشاط عملـــي	٢	٢	٢	٢	٣	٣	–	–
نشاط علمـــي	٢	٢	٢	٢	٢	٢	–	–
حاسب آلـــي	١	١	١	١	١	١	–	–
مكتبـــــة	١	١	١	١	١	١	١	١
المجمـــــوع	٣٤	٣٤	٣٥	٣٦	٣٨	٣٨	٤٢	٤٢

(ب) الحلقة الإعدادية المهنية من مرحلة التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع :

- مدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، وتسير الدراسة على النظام الداخلي أو الخارجي ، ويقبل بها مـــن أتموا الدراسة بالحلقة الابتدائية بمدارس وفصول الصم وضعاف السمع بعد نجاحهم في امـــتحان الحلقة الابتدائية للصم وضعاف السمع ، ويكون الحد الأقصى للقبول بالصف الأول الإعدادي المهني للصم وضعاف السمع ١٧ سنة (٩٤) .

- والجـدول التالـــي يوضح الخطـــة الدراســية للإعدادي المهني بمدارس الصـــم وضعاف السمع :

جدول رقم (٢) يبين الخطة الدراسية بالإعدادية المهنية لمدارس التربية السمعية للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ [٩٥] :

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
تربية دينية	٢	٢	٢
لغة عربية	٧	٧	٧
رياضيات	٣	٣	٣
علوم وصحة	٢	٢	٢
لغة إنجليزية	٣	٣	٣
دراسات اجتماعية	٢	٢	٢
تربية رياضية	٢	٢	٢
مكتبة	١	١	١
تكنولوجيا	٢	٢	٢
حاسب آلي	١	–	–
تدريبات مهنية	١٧	١٨	١٨
المجموع	٤٢	٤٢	٤٢

- مادة التكنولوجيا مادة نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع .
- مادة الحاسب الآلي ليست مادة نجاح ورسوب ولكنها تضاف للمجموع .

(ج) المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع :

- مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بالمدارس الثانوية الفنية للمعوقين سمعياً (الصم وضعاف السمع) ، وتسير الدراسة في هذه المرحلة على النظام الخارجي ، ويجوز قبول طلاب على النظام الداخلي إذا رأت الإدارة العامة للتربية الخاصة والمديرية التعليمية المختصة ضرورة ذلك [٩٦] .

- ويشترط في الطالب (الطالبة) الذي يقبل بالصف الأول بالمرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع ما يلي [٩٧] :

١- أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية المهنية من مرحلة التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع أو التعليم العام .

٢- ألا يزيد سنه عن ٢٢ سنة في أول أكتوبر .

٣- يجــوز قبول طلاب المدارس العادية والفنية الذين أصيبوا بإعاقة سمعية بشرط حصولهم على شهادة إتمام الدراسة للتعليم الأساسي .

٤- يجــوز قــبول الطلاب الذين أصيبوا بصمم أثناء مرحلة التعليم الثانوي العام بحيث يلحقون بالصف الأول من المرحلة الثانوية الفنية للمعوقين سمعياً .

٥- يجــوز قبول الطلاب الذين أصيبوا بصمم أثناء مرحلة التعليم الثانوي الفني بحيث يلحق كل تلميذ بالصف المناظر للصف الذي كان مقيداً به .

٦- يجــوز الــتقدم للامــتحان من الخارج (نظام العمال) طبقاً للقرار الوزاري رقم ٣٠ لسنة ١٩٩٠.

٧- لا يتم القبول بهذه المرحلة إلا بعد إجراء الفحوص الكاملة بدنياً وعقلياً وسمعياً لتقدير درجة الإعاقة ومناسبتها لهذه الدراسة .

٨- تشــكل لجــنة مــن ناظــر المدرسة والأخصائيين الاجتماعي والنفسي وعضوين من هيئة التدريس أحدهما ثقافي والآخر مهني لدراسة استيفاء شروط القبول ، ويفضل أن يكون ذلك امــتداداً للمجالات التي أتموا دراستها خلال سنوات دراستهم في الحلقة الإعدادية المهنية ما أمكــن ، والجــدول التالي يبين الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع :

جدول رقم (٣) يبين الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ (٩٨) :

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
التربية الدينيـــــــــة	٢	٢	٢
اللغة العربيـــــــــة	٥	٥	٥
اللغة الإنجليزيـــة	٣	٣	٣
الرياضيـــــــــات	٣	٣	-
العلـــــــــوم	٣	٣	-
التربية الرياضيـــة	١	١	٢
الثقافة المهنيـــــــة	٧	٧	١٠
التدريبات المهنية	١٨	١٨	٢٠
المجمـــــــــــوع	٤٢	٤٢	٤٢

- **والمجالات العملية المقترحة في مادة التدريبات المهنية طبقاً لما يتناسب والطلبة المعوقين سمعياً هـــي [٩٩] :**

١ – السمكرة والأعمال الصحية • (للطلبة فقط)
٢ – نجـارة الأثـاث • (للطلبة فقط)
٣ – الخرسانة المسلحة ولوازمها • (للطلبة فقط)
٤ – الزخرفة والإعلان والتنسيق •
٥ – الملابـس الجاهـزة •
٦ – التريكـو الآلـــي •

- يجوز إضافة مجالات عملية أخرى في مادة التدريبات المهنية طبقاً لما تحتاجه البيئـة •
- يوزع التلاميذ على المجالات العملية بحيث يتخصص الطالب في ومجال واحد •

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تعليم الصم وضعاف السمع :

بعد تناول واقع تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ، والذي يقتصر على مرحلة التعليم قبل الجامعي (التعليم الابتدائي ، والإعدادي المهني ، والثانوي الفني) وما يعانيه هذا النوع من التعليم من مشكلات ، تحتاج إلى إعادة نظر ، في الوقت الذي يوجد فيه اهتمام واضح بهذا النوع من التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، يصل به إلى المرحلة الجامعية ، هذا القصـــور في جانب تعليم الصم وضعاف السمع في مصر ، قد يرجع إلى بعض القوى والعوامل الثقافية ، لعل من أهمها :

١- العامل التاريخـــي :

أنشـئت أول مدرسة للصم والعميان ــ كما ذكرنا سلفاً ــ في عهد الخديوي إسماعيل عام ١٨٧٤م، وأقـبل علـيها الطلاب والطالبات ، إلا أنها لم تستمر طويلاً ، فمع سقوط مصر تحت الاحتلال البريطاني عام ١٨٨٢م ، ألغيت هذه المدرسة عام ١٨٨٨م ، وهكذا ظل تعليم الصم في طي النسيان حتى عام ١٩٣١م ، حيث أنشئت مدرسة للصم وضعاف السمع في كل من محافظتي القاهرة والإسكندرية •

ويفســر هــذا أن التعلـيم قبل الخمسينيات (من القرن العشرين) كان قاصراً عن تحقيق الغرض المحدد الذي عرف به وهو محو الأمية في مجال تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، فقــد كــان معظم تلاميذ التعليم الإلزامي يغادرون المدرسة دون أن يجنوا شيئاً ، بل إن الكثيرين

منهم كانوا يرتدون إلى الأمية بعد ترك المدرسة الإلزامية لضعف المستوى الذي وصلوا إليه [١٠٠] . كما يفسر هذا الإهمال الذي وصل إليه التعليم في ظل الاحتلال البريطاني إلى نقص ميزانية الدولة للتعليم في فترة الاحتلال البريطاني، ويظهر هذا من مقارنة ميزانية التعليم بالميزانية العامة للدولة قبل الاحتلال وبعده وقد صاحب هذا الوضع عدم إنشاء المدارس بشكل يتمشى مع زيادة عدد السكان في مصر [١٠١] ، مما يشير إلى تدني قيمة الإنسان في هذه العهود وكذلك القصور الثقافي العام ، والتخلف ، مما جعلهم لا يفكرون في الصم ورعايتهم ، فضلاً عن الجهل بكيفية هذه الرعاية .

وظل هذا التخبط حتى قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م ، وزاد الاهتمام بنظام التعليم ، وصدرت القوانين والتشريعات ، وزاد الاهتمام بأصحاب الاحتياجات الخاصة ، وأقيمت لهم إدارة للتربية الخاصة عام ١٩٦٠م ، ثم تحولت إلى إدارة عامة عام ١٩٧٦م ، وصدرت القرارات الوزارية التي تنظم الالتحاق بمدارس الصم وضعاف السمع ، والتي كان من أهمها القرار الوزاري رقم (١٥٤) لعام ١٩٨٩م .

وعلى الرغم من وجود مدارس للصم وضعاف السمع ، وصدور قرارات وزارية منظمة للالتحاق بهذه المدارس ، إلا أن هذه المدارس مازالت تعاني الكثير من المشكلات ، ويفسر هذا بأن تعليم الصم وضعاف السمع يعتبر جزءاً من النظام التعليمي في مصر ، والتي هي بدورها من دول العالم الثالث والتي مازالت تعاني أنظمتها التعليمية من مشكلات منها نقص المباني المدرسية الصالحة ، ونقص في عدد المدرسين المتخصصين ، وغلبة الجانب النظري في التعليم ، وضعف الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، ومركزية التعليم ، وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة محددة ، وعدم وجود خطة محددة للتعليم ، وعدم اتصال المناهج بالبيئة [١٠٢] .

٢- العامل الجغرافي :

بعد قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م زاد الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع وانتشرت المدارس الابتدائية والإعدادية المهنية والثانوية الفنية في معظم محافظات مصر ، انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة وتحقيق الديمقراطية بين أبناء المجتمع .

إلا أنه من خلال الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م تبين أن هناك بعض المحافظات التي مازالت ـ إلى الآن ـ لا يوجد بها مدارس ابتدائية للصم وضعاف السمع (جنوب سيناء) ، كما أن بعض المحافظات لا يوجد بها مدارس

إعداديـــة مهنـــية للصـــم وضعاف السمع (البحـــر الأحمر ، وشمال سيناء ، وجنوب سيناء) ، بالإضافة إلى عدد كبير من المحافظات لا يوجد بها مدارس ثانوية فنية للصم وضعاف السمع كما هو الحال في (قنا ، ومدينة الأقصر ، وأسوان ، ومطروح ، والوادي الجديد ، والبحر الأحمر ، وشمال وجنوب سيناء) [١٠٣] .

ويفسر عدم الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع في بعض محافظات الجمهورية إلى بُعد هذه المحافظات عن محافظة القاهرة التي يوجد بها وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتربية الخاصـــة ، قلـــة الإمكانات المادية والبشرية بهذه المحافظات ، إحجام أولياء الأمور عن إرسال أولادهم لهذه المدارس نظراً لما تعانيه من مشكلات ، وغلبة الجانب النظري على هذه المدارس ، كما أن المجالات العملية التي توجد بهذه المدارس لا تتماشى مع طبيعة البيئة وسوق العمل .

٣- العامل الاقتصـــادي :

العلاقة بين العامل الاقتصادي والنظام التعليمي علاقة وثيقة ، فهما وجهان لعملة واحدة ، وكلمـــا زاد الانفـــاق على النظام التعليمي ، كلما انعكس ذلك على تقدم وتنمية المجتمع من خلال تزويده بالكوادر المتعلمة والمدربة والمؤهلة .

لذلـــك كـــان حـــرص الاحتلال البريطاني لمصر (١٨٨٢ـــ١٩٥٢) موجهاً للسيطرة على اقتصاديات البلاد وماليتها ، وسوء معاملته لأبناء الوطن وإهمال التعليم ، بالإضافة إلى الاحتكار الـــتجاري ، ومقاومـــة الصـــناعات الناشئة ووأدها قبل أن تقف على أقدامها [١٠٤] . لذلك ألغى المدرســـة الوحـــيدة التـــي كانت موجودة للصم والعميان نظراً لما تحتاج إليه من إمكانات مادية وبشرية .

ومـــع قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م تغير الحال ، وزاد الاهتمام بالتعليم الذي أصبح مجانياً فـــي كل المراحل التعليمية وأنشئت هيئة للأبنية التعليمية وجاء الاهتمام بإعداد المعلم ، وانتشرت مدارس الصم وضعاف السمع في معظم محافظات الجمهورية .

ولقد فرضت الظروف السياسية على مصر بعد الثورة ممثلة في العدوان الثلاثي(١٩٥٦م) وهـــزيمة (١٩٦٧م) وحرب (١٩٧٣م) إلى توجيه موارد الدولة تجاه الناحية العسكرية ، فأهملت مـــدارس الصم وضعاف السمع والتي تحتاج إلى إمكانات مادية وأجهزة ومعدات وورش ووسائل تعليمية ومعينات سمعية ، وبعد انتصارات أكتوبر ، اتجهت الدولة نحو الاهتمام بالتعليم واعتباره

قضـــية أمـــن قومي ، واستثماراً في رأس المال البشري ، إلا أن الزيادة السكانية وقلة موارد الدولـــة ، أو عدم القدرة على استغلالها الاستغلال الأمثل ، جعل مدارس الصم وضعاف السمع تعانـــي الكثـــير من المشكلات والتي يدور معظمها حول الإمكانات المادية والتجهيزات والكوادر البشـــرية المدربـــة ، ممـــا قلل من كفاءتها إذا قورنت بما هو متبع في كل من الولايات المتحدة وإنجلترا .

٤- العامل السياســـي :

يؤثر العامل السياسي في النظام التعليمي ، بل إن النظام التعليمي يأتي ــ كما هو الحال فـــي معظـــم دول العالم الثالث بما فيها مصر ــ تابعاً للظروف السياسية التي يمر بها المجتمع ، وهـــذا ما حدث بالنسبة لتعليم الصم وضعاف السمع ، فقد أنشئت أول مدرسة للصم والعميان عام ١٨٧٤م ، ولكنها ألغيت بعد الاحتلال البريطاني لمصر بست سنوات عام ١٨٨٨ .

وبعـــد قيام الثورة ، حاولت قيادتها ، بناء الدولة مرة أخرى بعد أن ورثت تركة ممزقة ومهلهلـــة، وقـــد بـــدأت بالفعل تنفيذ المبادئ التي قامت عليها ، من خلال توحيد النظام التعليمي وإلغـــاء الازدواجية والثنائية البغيضة التي كانت موجودة في ظل الاحتلال البريطاني ، وجعلت التعليم مجانياً في كل مراحله ونشره في ربوع البلاد وأصبح متاحاً لكل المصريين ، انطلاقاً من المساواة وتحقيق الديمقراطية بين أبناء الشعب .

إلا أن الظـــروف السياســـية الطارئة أو المؤقتة التي فرضت على مصر ، وأجبرتها على الدخول في أكثر من حرب (١٩٥٦ــ ١٩٦٧ــ ١٩٧٣) دفاعاً عن أرضها وكرامتها وعقيدتها مع العـــدو الإســـرائيلي ، أثرت سلباً في النظام التعليمي بصفة عامة بما فيه مدارس الصم وضعاف الســـمع ، لأنه في ظل تلك الظروف الطارئة أو المؤقتة " تتولى الدولة بأجهزتها المختلفة توجيه أمور المجتمع بنفسها بما يحقق الاستعداد للحرب ، أو الإعداد لها ، أو إعادة البناء بعدها ، أو بما يحقق اجتياز الاضطرابات، فتسيطر على الاقتصاد وتوجهه ، كما توجه التعليم ، والبحث العلمي، وتوجه أجهزة الإعلام ، الوجهة التي تحقق تعبئة الأمـــة " (١٠٥) .

لكـــن بعد انقشاع الظروف السياسية الطارئة ، وتحقيق النصر على العدو عام ١٩٧٣م ، اتجهت الدولة إلى تحقيق التنمية الشاملة ، والنظر إلى التعليم على أنه قضية أمن قومي ، وصدر قانون ١٣٩ لعام ١٩٨١م الذي نظم التعليم قبل الجامعي بجميع فروعه ومراحله ، وصدر القرار الوزاري رقم (١٥٤) لعام ١٩٨٩م، الذي نظم الالتحاق بمدارس التربية والتعليم بما فيها مدارس

الصم وضعاف السمع، وزاد الاهتمام بهذه الشريحة من أبنـــاء المجتمع ، وعلى الرغم مما يبذل في هذه المدارس من جهد ، إلا أنها مازالت تحتاج إلى الكثير لكي ترقى إلى المستوى المنشود .

سابعاً : التحليل الثقافي للتعليم الجامعي للصم وضعاف السمع في دولتي المقارنـة :

يقــف وراء كــل نظام تعليمي مجموعة من القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه ، والتي تجعـــل مـــن كــل نظام نسقاً فريداً في ذاته ، وتعمل على تحقيق أهدافه ، والوصول إلى غاياته المنشــودة ، وهذا ما ظهر واضحاً في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، واهتمامهما بتعلــيم الصم وضعاف السمع، والذي يرجع إلى مجموعة من القوى والعوامل الثقافية والتي في ضوئها ظهر بعض أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها ، ولعل من أهمهـــا :

١- تتشـــابه دولــتا المقارنـــة في الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع ، انطلاقاً مما دعت إليه الديانـــات السماوية ، وما نادت به القوانين والتشريعات الدولية وحقوق الإنسان ، وما أكدت علـــيه مـــبادئ الديمقراطية التي تؤمن بها هذه الدول ، وحرصاً منها على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد الدولة الواحدة ، فقد أنشئت أول مدرسة لتعليم الصم في إنجلترا ، عـــام ١٧٦٠م ، في مدينة "أدنبره" ، وأنشئت أول مدرسة لتعليم الصم في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٨١٧م في مدينة هاتفورد .

ويفســـر اهـــتمام إنجلترا بتعليم الصم ، إلى أنها في ذلك الوقت (النصف الثاني من القرن الثامـــن عشـــر) كانـــت من الدول العظمى على مستوى العالم من الناحية السياسية والاقتصادية والعسكرية ، ولذلك ليس غريباً أن تهتم بأبنائها والذين من ضمنهم الصم وضعاف السمع .

ويفســـر اهـــتمام الولايات المتحدة بتعليم الصم ، إلى أنها ــ في ذلك الوقت ــ كانت أكثر تأثراً بالمملكة المتحدة في كل خطواتها ، لذلك انتقل هذا الاهتمام بتعليم الصم وضعاف السمع إلى الولايـــات المـــتحدة ، فقد تعلم جالوديت في إنجلترا ، ثم نقل هذه الخبرة إلى الولايات المتحدة ، وأســـهم في إنشاء أول مدرسة عام ١٨١٧م ، وزاد هذا الاهتمام وتبلور متمثلاً في إنشاء جامعة مستقلة لتعليم الصم وهي جامعة جالوديت عام ١٨٥٦م .

٢- تتشـــابه دولتا المقارنة في أن تعليم الصم وضعاف السمع لا يقتصر على مرحلة التعليم قبل الجامعـــي، بل يتعداه إلى مرحلة التعليم الجامعي وما بعدها والحصول على درجات علمية متنوعة كالزمالة ، والدبلومة ، والبكالوريوس ، والماجستير ، والدكتوراه .

ويفســر هذا الاهتمام أن كلاً منهما ، يؤمن بأن الفرد كلما زاد تعلمه ، كلما زادت خدمته وإنتاجه في المجتمع، وكل منهما " يؤمن بالفلسفة الرأسمالية والتي تقوم على المنافسة ، وتقديس العمــل ، لما له من أثر مباشر في الحصول على المعاش وتحقيق الكسب والربح ، كما تقوم هذه الأيديولوجــيا علــى أســاس الصراع ، بين أصحاب الأعمال والعمال ، وبين الدولة والشركات والمؤسسات ، وبين الشركات والمؤسسات ، وبين الجهات المحلية المختلفة ، وبين الأفراد بعضهم البعض " (١٠٦) .

والتعلــيم ــ في البلاد الرأسمالية ــ هو جهد شعبي أساساً ، حيث نجد الشعب في كل بلد رأسمالي هو الذي يهتم بالتعليم ، ويهتم بتمويله ، والإشراف عليه ، لأنه يعتبره استثماراً ، لا يقل أهمــية عــن الاســتثمار في المشروعات ذاتها ، ومن ثم يقوم التعليم في هذه البلاد على أساس المنافسة بين مختلف الجهات المحلية (١٠٧) .

وتخــتلف الولايــات المتحدة الأمريكية عن إنجلترا في أنها لم تقتصر على درجات علمية ممــثلة فــي البكالوريوس والزمالة والدبلومة ، ولكن تزيد في اهتمامها لتشمل درجتي الماجستير والدكــتوراه كمــا فــي جامعــة جالوديت والمعهد القومي الفني للتكنولوجيا ومؤسسة روشستر للتكنولوجــيا ــ كما بينا من قبل ــ بل إن عدداً من الدارسين الصم وضعاف السمع استطاعوا أن يصلوا إلى درجة الأستاذية ويعملوا كأعضاء هيئة تدريس في بعض كليات الصم وضعاف السمع، ويفســر هذا الاهتمام من خلال ما أكدته وثيقة " أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية " في أن الــثروة الحقيقــية لأي مجتمع تكمن في ذكاء وعبقرية أفراده ، وفي قدراتهم وطاقاتهم ، والعقل البشــري هــو مصــدر قوة الأمة، فالذين يفكرون هم الذين يغيرون ، والذين يبدعون هم الذين يضــيفون ، والأمــة المتقدمة هي الأمة العارفة بصرف النظر عن عدد سكانها أو حجم مواردها الطبيعية (١٠٨) .

٣- تتشابه دولتا المقارنة في السماح للطلاب الصم وضعاف السمع بالالتحاق بجامعات وكليات خاصــة بهــم (كجامعــة جالوديت والمعهد القومي للصم وكلية دون كاستر) أو الالتحاق بالجامعات والكليات التقليدية التي يتعلم فيها الطلاب الأسوياء .

ويفســر هذا التشابه بدرجة المرونة التي يحظى بها النظام التعليمي في كل من الدولتين ، والإيمان بقيمة الفرد ، واحترام المجتمع لهؤلاء الأفراد ، فالفرد في الدول المتقدمة يمكن أن يجد نفســه ويثبــت ذاته سواء أكان ذلك في جامعة أو كلية خاصة ، أم من خلال دمجه مع الطلاب العاديين .

كما تفسر المرونة في النظام التعليمي بالولايات المتحدة ، بأنه يدار من خلال اللامركزية المفـرطة التي أدت إلى تفتيت النظام الأمريكي إلى واحد وخمسين نظاماً ، تختلف فيما بينها في كـل شيء خاصة في مجال التعليم ، فاختلاف الظروف الاقتصادية ، ونظم الضرائب ، نتج عنه اخـتلاف واضح في تمويل المدارس العامة ، وطرق المساهمة في المصروفات المدرسية ، حتى أن شكل برنامج المدرسة العامة ، يختلف بين الجهات المحلية في داخل الولاية الواحدة (١٠٩) •

وأدى هذا إلى تعدد البرامج وتنوعها واختلافها مما يدل على مدى المرونة التي يحظى بها النظام التعليمي ، مما انعكس بدوره على تعليم الصم وضعاف السمع فجاءت متنوعة في الدرجات العلمية والمؤسسات التعليمية والبرامج التعليمية •

كذلك الحال بالنسبة لإنجلترا التي يدار فيها النظام التعليمي من خلال الجمع بين المركزية واللامركزية ، أي من خلال الاشتراك بين الحكومة المركزية والسلطات المحلية ، وبالتالي يتمتع النظام التعليمي بها بدرجة كبيرة من المرونة انعكست على تعليم الصم وضعاف السمع •

٤- تتشـابه دولـتا المقارنـة فـي تعدد وتنوع التخصصات التي يحصل عليها الطلاب الصم وضعاف السمع، فهناك درجات علمية كثيرة ومتنوعة في الهندسة ، والمحاسبة ، والحاسب الآلي ، وهندسة الحاسب الآلي، والتصميم ، والعلوم والفنون ، وهندسة السيارات ، وهندسة البناء ، والتصوير ، والخدمة العامة ، والإدارة والتسويق وغيرها من الشهادات •

ويفسـر هذا التنوع في التخصص إلى المرونة في النظام التعليمي في كل من الدولتين — كمـا أسلفنا من قبل — ، بالإضافة إلى وجود مكاتب للتوجيه والتأهيل المهني ، بحيث تتولى هذه المكاتـب عملية توجيه وتقييم وإرشاد الطلاب للتخصصات التي تتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم وظروف البيئة التي يعيشون فيها •

وتخـتلف الولايـات المـتحدة الأمريكية عن إنجلترا في أنها تزيد من ذلك ، بأن مستشار التأهـيل المهنـي لـم يوجه الطلاب فحسب إلى التخصص المناسب ، بل إنه يوجه الطلاب بعد الـتخرج إلـى الوظـيفة المناسـبة ، من خلال اتفاقه مع الشركات والمؤسسات لكي يسهل على الخريجين الحصول على الوظائف المناسبة ، ثم يتولى عملية المتابعة للخريجين في وظائفهم فترة قـد تـزيد على العامين ، وذلك لمواجهة بعض المشكلات التي قد تعترض البعض ، وهذا يؤكد مدى إيمان الولايات المتحدة بقيمة الفرد ، ودوره في عملية التنمية والاستثمار مهما كانت قدراته واستعداداته •

٥- تتشابه دولتا المقارنة في أن معظم الشهادات العلمية التي يحصل عليها الدارسون ، والتخصصات التي يتخصصون فيها يغلب عليها الطابع العملي ، وهذا يتماشى وطبيعة الطلاب الصم وضعاف السمع .

ويفسر هذا بمدى درجة التقدم الحضاري التي تحظى به كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا ، في أن الفرد يحكم عليه بما يقدمه للمجتمع من نفع ، بالإضافة إلى التكنولوجيا المتقدمة التي استخدمت في النظام التعليمي في كل منهما ، والتي في ضوئها تم تحديد أي المجالات والتخصصات يمكن أن تتوافق وقدرات واستعدادات هؤلاء الطلاب ، وبالتالي لم يكن الإنفاق على تعليمهم مضيعة للوقت وهدراً للمال العام ، بل تعتبر استثماراً في رأس المال البشري .

ثامناً : التصور المقترح لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع لمستوى المرحلة الجامعية في مصر :

يطرح البحث في المحور الأخير تصوراً لبعض البدائل المقترحة ، ترقى بتعليم الصم وضعاف السمع لمستوى التعليم الجامعي ، وذلك في ظل الظروف والتحديات التي يمر بها المجتمع المصري ، مع بداية الألفية الثالثة ، كما نستعين في صياغة هذه البدائل المقترحة ، بما تضمنته الدراسة المقارنة من نماذج متنوعة لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا .

وينطلق التصور المقترح لهذه البدائل من مجموعة من الركائز الأساسية والتي تعكس حاجة المجتمع المصري إلى تبني مثل هذه البدائل للارتقاء بتعليم هذه الشريحة من أبناء المجتمع للمستوى الجامعي ، كما تشير هذه الركائز إلى متطلبات التنفيذ الفعلي لهذه البدائل .

- **وتتمثل هذه الركائز في النقاط التالية :**

١- حاجة المجتمع المصري لكل سواعد أبنائه ، بغض النظر عن قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم ، فانطلاقاً من الديانات السماوية ، بصفة عامة والدين الإسلامي بصفة خاصة الذي يدعو إلى الرحمة والشفقة والمساواة بين العباد وأن يأخذ القوي بيد الضعيف ، وانطلاقاً من تكافؤ الفرص والعدالة بين الأفراد ، ومن مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان ، ومن الرغبة في الاستثمار في رأس المال البشري ، وجب على المجتمع أن يهتم بتعليم أبنائه إلى أقصى حد ممكن ، مما ينعكس أثره على المجتمع بصورة إيجابية ، فما الفائدة

من تعليم لا يتماشى مع التغيرات العالمية المتلاحقة ، ولا يتماشى مع ظروف المجتمع ، مما يؤدي في النهاية إلى تخرج أعداد غفيرة من الخريجين يعتبرون أنصاف متعلمين ، يضافون إلـى رصيد البطالة ، مما يعتبر عبئاً يضاف على المجتمع ، وما يقال عن تعليم الأسويـاء من الطلاب ، يقال عن تعليم الطلاب الصم وضعاف السمـع ٠

٢- حاجـة المجـتمع المصري لإعادة النظر في برامج ومناهج التربية الخاصة بصفة عامة ، وتعلـيم الصـم وضـعاف السمع بصفة خاصة ، فمع التحديات العالمية المتلاحقة ، لم يعد مناسباً أن يقتصر تعليم الصم وضعاف السمع على نهاية المرحلة الثانوية الفنية مع ما تعانيه مـن مشكلات ، ومعظم دول العالم المتقدم يحصل طلابها من الشريحة نفسها على درجات علمـية ممثلة في البكالوريوس والماجستير والدكتوراه ، لذلك وجب على المجتمع المصري تزويد هذه المدارس بكل ما تحتاج إليه من إمكانات مادية متطورة وإمكانات بشرية مدربة ، حتى تكون بمثابة أماكن جذب وليس أماكن طرد ، فيزيد الإقبال عليها ، مما يسهم بدوره في المطالبة بالتعليم الجامعي لهذه الشريحة من أبناء المجتمع ٠

٣- حاجة المجتمع المصري لإنشاء مراكز بحثية متخصصة ، وإعداد كوادر مدربة تهتم بكل ما هـو جديـد في مجال التربيـة الخاصة بفروعها المختلفة ، لتقديم كل ما هو جديد ونافـع ويـزيد مـن تطور تعليـم الصم وضعاف السمع في مصر ليتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ٠

٤- إذا كـان المجـتمع المصري ينظر إلى التعليم في الوقت الحالي على أنه استثمار في رأس المـال البشري ، فلماذا يغفل عن هذه الشريحة من أبنائه ، مقدماً لهم يد العون والمساعدة ، طالما لديهم القدرة على مواصلة تعليمهم في المرحلة الجامعية ، فكلما زاد تعليم الفرد ، كلما كانت مساهمته في تنمية المجتمع أفضل ٠

وفي ضوء منهجية البحث ، سوف نعرض التصور المقترح متناولاً لبعض البدائل للارتقاء بتعليم الصم وضعاف السمع للمستوى الجامعي ومتطلبات تنفيذها وهي على النحو التالي :

البديل الأول : نظام القبول بالمرحلة الجامعية :

فتعلـيم الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي ، تحدد له شروط قبول معيـنة مـن قبل وزارة التربية والتعليم ، ومن أجل تطوير هذا النوع من التعليم ليشمل المرحلة الجامعية ، للمساهمة في تنمية المجتمع ، وزيادة قدرة هؤلاء الطلاب في الاعتماد على أنفسهم ،

باعتـبار أن الفرد كلما زاد تعلمه ، كلما كان أقدر على المساهمة في تحقيق أهداف المجتمع ، وتمشـياً مع التغيرات العالمية التي نعيشها اليوم ، والتي تعتمد على الثورة التكنولوجية الثالثة ، والتـي تعتمد على الإنسان ، باعتباره أفضل أنواع الاستثمار ، لذلك يجب قبول الطلاب المنتهين مـن المرحلة الثانوية الفنية بالمرحلة الجامعية ، كحق أساسي لهؤلاء الطلاب ، طالما إن قدراتهم واسـتعداداتهم تسمح بذلك ، ومن خلال مكاتب التوجيه والتأهيل المهني والتي يفترض أن تكون موجودة بهذه المدارس ٠

ويتطلـب تنفيذ هذا التصور لاستحداث مرحلة جامعية للطلاب الصم وضعاف السمع تقديم عدة مقترحات من أهمهـا :

١- أن يعلـن على طلاب المرحلة الثانوية الفنية للصم وضعاف إلسمع ، أن هذه المرحلة لم تعد منتهية، ولكن ستكون مؤهلة للمرحلة الجامعية ٠

٢- وضع مجموعة من الشروط للالتحاق بالفرقة الأولى من المرحلة الجامعية من أهمهـا :

(أ) أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع ٠

(ب) يقبل الطلاب بالفرقة الأولى من سن ١٨ سنة فأكثر ٠

(ج) يجوز قبول الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية للصم من سنوات سابقة ، طالما لديهم استعداد للدراسة بالمرحلة الجامعية ، وعندهم وقت كاف ٠

(د) أن يجتاز الطلاب امتحان القدرات والاستعدادات في مجال التخصص وفي لغة الإشارة٠

(هـ) أن يكون تخصصه في المرحلة الجامعية امتداداً للمجال الذي تخصص فيه من قبل في المرحلة الثانوية الفنية ٠

(و) أن يـتقدم الـناجحون إلـى مكتب تنسيق التعليم الفني (صم وضعاف سمع) بحيث يتم توزيعهم على الكليات والمعاهد المخصصة حسب مجموع الدرجات التي يحصل عليها كل طالب في شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية ٠

(ز) لا يـتم القـبول بهـذه المـرحلة إلا بعد إجراء الفحوصات الطبية الكاملة (بدنياً وعقلياً وسمعياً) لتقدير درجة الإعاقة ومناسبتها للدراسة بالمرحلة الجامعية ٠

البديل الثاني : الالتحاق بالكليات المناظرة :

بالنظر إلى المجالات العملية المدرجة في الخطة الدراسية الأسبوعية للمرحلة الثانوية الفنية للصـم وضـعاف السـمع للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، يتضح أن هناك عدة مجالات هي ،

السمكرة والأعمال الصحية ، ونجارة الأثاث ، والخرسانة المسلحة لوازمها ، والزخرفة والإعلان والتنسيق ، والملابس الجاهزة ، والتريكو الآلي ، مع إضافة بعض المجالات الأخرى في مادة التدريبات المهنية طبقاً لما تحتاجه البيئة ، وعلى الطالب أن يتخصص في مجال واحد ، طوال الدراسة في المرحلة الثانوية ، وتمشياً مع ظروف مصر الاقتصادية ، ورغبة من الطلاب الصم وضعاف السمع في مواصلة دراساتهم الجامعية ، ومواكبة للاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع لأقصى درجة ممكنة تسمح بها قدراتهم واستعداداتهم ، قد تصل إلى درجة الماجستير والدكتوراه كما اتضح ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ، لذلك يقترح للطلاب الصم وضعاف السمع في مصر، والذين انتهوا من إتمام الدراسة الثانوية الفنية ، أن يلتحقوا بالكليات المناظرة لتخصصاتهم •

ويتطلب تنفيذ هذا التصور بالتحاق الطلاب الصم وضعاف السمع بالكليات المناظرة تقديم عدة مقترحات من أهمها :

(أ) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر تخصص سمكرة وأعمال صحية ، وتخصص نجارة أثاث ، وتخصص خرسانة مسلحة ولوازمها بالأقسام المناظرة بكلية الهندسة•

(ب) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر تخصص زخرفة وإعلان وتنسيق بالأقسام المناظرة بكلية التربية النوعية أو كلية التربية الفنية بجامعة حلوان أو الجامعات الأخرى•

(ج) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر تخصص الملابس الجاهزة ، والتريكو الآلي بالأقسام المناظرة بكلية الاقتصاد المنزلي •

(د) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٧٥% فأكثر في أي مجال من المجالات (المدرجة في الخطة الدراسية) بكليات التربية النوعية التي يوجد بها أقسام للتربية الخاصة (مثل كلية التربية النوعية بجامعة عين شمس) تخصص تربية سمعية •

(هـ) أن يمنح الطلاب الناجحون بعد الانتهاء من مدة الدراسة بالكلية ، درجة البكالوريوس مع بيان التخصص•

(و) أن يكون لمكاتب التوجيه والتأهيل المهني بالجامعة ــ إن وجدت ــ دور واضح في تعيين الخريجين من خلال التعاقد مع المؤسسات والشركات مقابل تخفيض نسبة معينة من الضرائب•

البديل الثالث : إنشاء معهد فني تكنولوجي متوسط للصم وضعاف السمع :

وحرصاً على رغبة الطلاب الصم وضعاف السمع بالالتحاق بالمرحلة الجامعية إشباعاً لرغباتهم وتحقيقاً لآمالهم ، ونظراً لتفاوت القدرات والاستعدادات بين الطلاب من منطلق الفروق الفـــردية، فـــالطلاب الناجحون من شهادة إتمام الدراسة الثانوية الفنية لن يلتحقوا جميعاً بالكليات المـــناظرة، لأن هناك من الطلاب من يحصلون على درجات أقل مما هو مطلوب للكليات ، لذلك يقـــترح إنشـــاء معهـــد تكنولوجـــي متوسط للصم وضعاف السمع ، يوجد به أقسام تتماشى مع تخصصاتهم ، وتشبع رغباتهم ، وتحقق الهدف المنشود •

ويتطلب تنفيذ هذا التصور الخاص بإنشاء معهد فني تكنولوجي متوســـط للصم وضعاف السمع تقديم بعض المقترحات منهـــــا :

(أ) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على ٦٠% وحتى ٧٤,٩% تخصص سمكرة وأعمال صحية ، وتخصـــص نجـــارة أثـــاث ، وتخصص خرسانة مسلحة ولوازمها بأقسام نفس المسميات بالمعهد الفني التكنولوجي للصم وضعاف السمع •

(ب) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٦٠% وحتى ٧٤,٩% تخصص زخرفة وإعلان وتنســـيق ، بقسم الزخرفـــة أو قسم التربية الفنية بالمعهد الفني التكنولوجي للصم وضعاف السمع•

(ج) أن يلتحق الطلاب الحاصلون على مجموع ٦٠% وحتى ٧٤,٩% تخصص ملابس جاهزة، وتخصـــص تريكو آلي بقسمي الملابس الجاهزة والتريكو الآلي بالمعهد الفني التكنولوجي للصم وضعاف السمع •

(د) أن تكون مدة الدراسة بالمعهد عامين دراسيين •

(هــــ) أن يحصـــل الطلاب بعد الانتهاء من مدة الدراسة بالمعهد على دبلوم فوق المتوسط ، مع ذكر التخصص ومعتمدة من وزارة التعليم العالي •

وإذا كان هذا البحث تصوراً مقترحاً للارتقاء بتعليم الصم وضعاف السمع في مصر إلى مستوى المرحلة الجامعية وما بعدها ، فإننا على أمل أن يجد هذا التصور المقترح صداه ، بحيث يـــترجم إلـــى واقـــع ، ونـــرى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية ، تمشياً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وحق هؤلاء الطلاب في التعليم كأقرانهم من الأسويـــاء •

المراجـــع

١- عبد الرحمن العيسوي ، التوجيه التربوي والمهني ـ دراسة ميدانية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٦م ، ص ٥ .

٢- عـبد العزيز الشخص ، "دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي" ، رسالة الخلـيج العربي ، العدد الحادي والعشرون ، السنة السابعة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٧م ، ص ١٩٠ .

وكذلك انظر :

- تقريـر اليونسكو الخاص بإحصائيات المعوقين في دول العالم المختلفة في الفترة ما بين ١٩٧٢م إلى ١٩٧٧م ، باريس ، ١٩٨١م .

٣- عبد الرحمن العيسوى ، مرجع سابق ، ص ٥ .

٤- ليـنا صـالح ، حقـوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من الحقوق إلى الواجبات والمسئوليات ، مستقبليات ، المجلد ٢٩، العدد ٢، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة ، ١٩٩٩م ، ص ٢٠٨

٥- المرجع السابق ، ص ٢٠٩ .

٦- إقـبال إبراهـيم مخلـوف ، الـرعاية الاجتماعـية وخدمات المعوقين ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩١م ، ص ٥٢ .

٧- يوسـف صـلاح الديـن قطب ، التربية الخاصة في برامجنا التعليمية ، صحيفة التربية ، السنة السادسة والأربعون ، العدد الأول ، ١٩٩٤م ، ص ٦ .

٨- وزارة التربية والتعليم ، التعليم في جمهورية مصر العربية عام ١٩٩٤م ، وزارة التربية والتعليم، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ٥١ .

٩- المركـز القومـي للبحوث التربوية والتنمية ، تطور التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٤ـ ١٩٩٦م، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ٤١.

١٠- عـبد المجـيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، تربية الطفل المعوق ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩م، ص ٢١٧ .

١١- المرجع السابق ، ص ٢١٦ .

١٢- للمزيد انظر :

- كمـال حسني بيومي ولورانس بسطا زكري ، إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة دراسة مقارنـة بيـن بعض الدول المتقدمة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ١٠٠ .

١٣- جمال الخطيب ، مقدمة في الإعاقة السمعية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٨م ، ص ١٧٣ .

١٤- مركز البحوث التربوية ، " أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية " ، ترجمة ودراسة محمد عزت عبد الموجود ، الدوحة ، ١٩٩٢م ، ص ٣٤ .

١٥- المرجع السابق ، ص ٣٤ ــ ٣٦ .

١٦- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .

١٧- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م ، بشأن : قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨٩م ، ص ٣٢ ، ٣٣ .

١٨- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م ، القاهرة ، ص ١٧٦ ، ١٧٧ ، ١٧٨ .

١٩- المرجع السابق ، ص ١٧٨ .

٢٠- للمزيد انظر :

- شاكر محمد فتحي وآخرون ، التربية المقارنة ــ الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر ، بيت الحكمة للإعلام والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ٧١-٧٢ .

٢١- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٢-٢١٣ .

٢٢- المرجع السابق ، ص ٢١٢ .

٢٣- المرجع السابق ، ص ٢١٣ .

٢٤- للمزيد انظر :

(أ) جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٦-٣٧ .

(ب) أرمين لو ، " الأطفال المصابون بالصم ــ الوقاية والاندماج الاجتماعي " ، ترجمة عفاف محمد خليفة ، مستقبل التربية ، العدد الرابع ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٨١م ، ص ٨٤ .

(ج) و.ل. رول ، التربية والصحة النفسية، ترجمة إبراهيم حافظ ، دار الهلال، القاهرة ، ١٩٨٨م، ص ٢٤٤ .

(د) عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٤ .

٢٥- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٤ - ٢١٥ .

٢٦- المرجع السابق ، ٢١٥ .

٢٧- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

٢٨- المرجع السابق ، ص ٣٧ .

٢٩- المرجع السابق ، ص ٣٨ .

٣٠- سعيد إسماعيل على ، نظرات في الفكر التربوي ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة، ١٩٩٣م ، ص ٢٦٤-٢٦٥ .

31- Gallagher and Others, Education Exoeptional, Boston, Houghton Mifflin company, 1979, P. 29.

٣٢- للمزيد انظر :

- رمضان محمد القذافي ، سيكولوجية الإعاقة ، الدار العربية للكتاب ، طرابلس ، ١٩٨٨م ، ص٧ .

- مصطفى النطراوي ، الإعلانات والمواثيق العربية الخاصة بحقوق المعوقين ، المجلة العربية للتربية، السنة الثانية ، العدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢م ، ص ١٧٥ .

- حامد عمار ، في بناء الإنسان العربي ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة ، ١٩٩٢م ، ص ٢٩٦ .

٣٣- حامد عمار ، المرجع السابق ، ص ٣٩٥ .

٣٤- المرجع السابق ، ص ٣٩٥ .

٣٥- المرجع السابق ، ص ٣٩٦-٣٩٧ .

٣٦- المرجع السابق ، ص ٣٩٧ .

37- Paterson John, Deaf Culture's Impact on Educational Programs for the Deaf in Australia, ERIC, No: ED 395405, 1996.

38- Schulte Ernst, Technical Education for Deaf Students Around the World at College/University level, the German Example, ERIC, No: ED 393226, 1995.

٣٩- للمزيد انظر :

- Saour. Rosemary, Success in Earning a Baccalaureate / Master's Degree: It's All a Matter of Time, ERIC, No: ED 391292. 1995.

- Lorenzo George, New frontiers of Accessibility: RIT'S on Line Certificate Program for Deaf and Hard of Hearing, Distance Education Report, vol., 5, No, 11, Jun 2001, P. 5.

40- Luetke Barbara, Long Distance Education at the University of Kansas, ERIC, No: Ed 416904, 1998.

41- Roberson Len, Integration of Computers and Related Technologies into Deaf Education Teacher Preparation Programs, American Annals of the deaf, vol., 146, No. 1, Mar. 2001.

42- Cokely Dennis, The Effectiveness of Three Means of Communication in the College Classroom, Sing Language Studies, No: 69, 1990.

43- Menchel. R. Simon, Deaf Students Attending Regular Four-year college and Universities, Dissertation Abstracts International, vol., 56 - 60A, 1995, P.2199.

٤٤- للمزيد أنظــر :

- Lang Harry G., And others, Characteristics of Effective Teachers. A Descriptive Study of the Perceptions of Faculty and Deaf College Students, American Annals of the Deaf, vol., 138, No., 3, Jun 1993.
- Purnell. D. Gall, A Profile of Post-Secondary Deaf Education faculty Members in the United States. Dissertation Abstracts International, vol., 33-40, 1994, P. 1069.

45- Jackson. A. Lyn, Language Facility and Theory of Mind Development in Deaf Children, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol.. 6, No., 3, Sun, 2001.

٤٦- للمزيد انظــر :

- Pollock. N. Jean, The Relationship Between Selected Undergraduate Status Characteristics and Factors Pertaining to Job Status Twenty-Tow Months After Graduation: A study of Deaf University Graduates, Dissertation Abstracts International, vol., 55-05A, 1993, P. 1203.

٤٧- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٦-٢١٧ .

٤٨- المرجع السابق ، ص ٢١٧ .

٤٩- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

٥٠- عــبد العظيم شحاته مرسي ، دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤م ، ص ١٧٢ .

٥١- جمال الخطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٨ .

٥٢- عبد العظيم شحاته مرسي ، مرجع سابق ، ص ١٦٩-١٧٠ .

53- Gallaudet University, College and Career Programs for Deaf Students, (www. Document: Retrieved) July 30, 2001, http:// www. Gallaudet. Edu/Washington, 2001, N.P.

54- Gallaudet University, Education World, (www. Document: Retrieved:), http: // www. Gallaudet. Edu./Washington, March 1999, N.P.

55- Gallaudet University, College and Career Programs for Deaf Students, op. Cit., N. P.

56- Ibid., N. P.

57- Ibid., N. P.

58- Ibid., N. P.

59- Ibid., N. P.

60- Ibid., N. P.

61- Ibid., N. P.

62- Ibid., N. P.

63- Ibid., N. P.

64- Ibid., N. P.

65- Ibid., N. P.

66- Ibid., N. P.

67- Ibid., N. P.

68- Ibid., N. P.

69- National Technical Institute for the Deaf, College and Career Programs for Deaf Students, (www. Document: Retrieved:) July 30, 2001, http:// ntidweb. Rit. Edu./ Rochester, New York, 2001, N. P.

70- Ibid., N. P.

71- National Technical Institute for the Deaf, Associate Degree Technical Programs, (www. Document: Retrieved.) April 10, 2002, http:// ntidweb. Rit. Edu./ Rochester, New York, 2002, N. P.

72- National Technical Institute for the Deaf, What is MSSE? http:// ntidweb. Rit. Edu./ op. Cit., N. P.

73- National Technical Institute for the Deaf, Master of Science in Secondary Education for the Deaf and Hard of Hearning, (www. Document: Retrieved.) http:// www. Rit. Edu. 437./ Rochester, New York, 2002, N. P.

74- National Technical Institute for the Deaf, College and Programs for the Deaf Students, op. Cit., N. P.

75- Rochester Institute of Technology, Rit Colleges Offering Bachelor and Masters Degree level Programs, (www. Document: Retrieved.) February 26, 2002. http:// ntidweb. Rit. Edu./ Rochester, New York, 2002, N. P.

76- National Technical Institute for the Deaf, College and Career Programs for the Deaf Students, op. Cit., N. P.

٧٧- للمزيد انظر :

- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٦ .

- مصطفى فهمي ، مجالات علم النفس ـ سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، المجلد الثاني، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٧م ، ص ٧١ .

٧٨- عبد المجيد عبد الرحيم ولطفي بركات ، مرجع سابق ، ص ٢١٦ .

٧٩- المرجع السابق ، ص ٢٢٠ .

٨٠- المرجع السابق ، ص ٢٢٠ .

٨١- بيومي محمد ضماوي ، " التعليم في إنجلترا وويلز "، في عبد الغني عبود وآخرون ، التربية المقارنة والألفية الثالثة ـ الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، دار الفكر العربي ، القاهرة، ٢٠٠٠م ، ص ٣٥٥ .

٨٢- المرجع السابق ، ص ٣٥٥-٣٥٦ .

٨٣- كمال حسني بيومي ولورانس بسطا زكري ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .

٨٤- بيومي محمد ضحاوي ، مرجع سابق ، ص ٣٥٥ .

85- Doncaster College for the Deaf, Meeting the Needs of Deaf Students and Those with Additional Communication Difficulties, http:// ddt-dcd. Org. U.K, July 20, 2002, N. P.

86- Doncaster College for the Deaf, Courses, Doncaster College the Deaf http:// ddt-dcd. Org. U.K, op. Cit, N. P.

٨٧- أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في مصر ، الجزء الثالث ، مطبعة النصر ، القاهرة ، ١٩٦٨م ، ص ٤٥ .

٨٨- أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في مصر في عهد إسماعيل وأول عصر توفيق (١٨٦٣-١٨٨٢م) ، الجزء الثاني ، مطبعة وزارة المعارف العمومية، ١٩٥٣م ، ص ٣٤٨.

٨٩- وزارة التربـية والتعلـيم ، التعليم في جمهورية مصر العربية ، عـام ١٩٩٤م ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

٩٠- وزارة التربية والتعليم ، تقرير عن تطور التعليم في الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٦٠/٥٩، مركز التوثيق التربوي ، القاهرة ، ١٩٦٠م ، ص ٢٧ .

٩١- وزارة التربـية والتعلـيم ، قـرار وزاري رقـم (١) بـتاريخ ١٩٧٦/٨/٢٨م ، بشـأن : تحديد اختصاصـات ومسئوليات إدارات وأقسام الإدارة العامة للتربية الخاصة، القاهرة، ١٩٧٦م ، ص٢

٩٢- وزارة التربـية والتعليـم ، قـرار وزاري رقـم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٦م ، مرجع سابق ، ص٣٢- ٣٣ .

٩٣- وزارة التربـية والتعليم ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعـام الدراسـي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، وزارة التربية والتعليم ، القاهـرة ، ٢٠٠٢م ، ص ١٠٣ .

٩٤- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

٩٥- وزارة التربـية والتعليم ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، مرجع سابق ، ص ١٠١ .

٩٦- وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم (١٥٤) ، مرجع سابق ، ص ٣٣-٣٤ .

٩٧- وزارة التربـية والتعليم ، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، مرجع سابق ، ص ٧١ .

٩٨- المرجع السابق ، ص ١٠٢ .

٩٩- المرجع السابق ، ص ١٠٢ .

١٠٠- محمـد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٥م ، ص ١٩٢ .

١٠١- أحمد إسماعيل حجي ، التعليم في مصر ــ ماضيه وحاضره ومستقبله ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦م ، ص ٨١-٨٢ .

١٠٢- عـبد الغنـي عبود وآخرون ، التربية المقارنة ــ منهج وتطبيقه ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧م، ص ١١٣ .

١٠٣- للمزيد انظر :

- وزارة التربـية والتعلـيم ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ١٩٩٨- ١٩٩٩ ، مرجع سابق، ص ١٧٦ ، ١٧٧ ، ١٧٨ .

١٠٤- أحمد إسماعيل حجي ، مرجع سابق ، ص ٧٨ ٠

١٠٥- عـبد الغنـي عـبود ، التربية المقارنة والألفية الثالثة ــ الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، مرجع سابق ، ص ١٩٧ ٠

١٠٦- المرجع السابق ، ص ١٨١ ٠

١٠٧- المرجع السابق ، ص ١٨٢ ٠

١٠٨- مركز البحوث التربوية ، " أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية " ، مرجع سابق ، ص ٢٢

١٠٩- عـبد الغنـي عـبود وآخرون ، التربية المقارنة والألفية الثالثة ــ الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ ٠

موسوعة التربية والمستقبل

تكنولوجيا الروبوت : الامكانات والإشكاليات

أ. د. ضياء الدين زاهر

تكنولوجيا الروبوت : الإمكانات والإشكاليات



د. ضيـــاء الدين زاهـــــر (*)

لنا أن نرى بوضوح وسهولة الطابع الثورى لتكنولوجيا المعلومات ، تلك التكنولوجيا التى مرت من السبعينيات من هذا القرن بمرحلة طفولتها ، ثم تطورت فى الثمانينيات التى كانت تشكل المرحلة الشبابية للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بشكل عام . أما التسعينيات فهى مرحلة مرور المعلومـــات التكنولوجــية ، أو قــل تكنولوجيا المعلومات ، إلى مرحلة البلوغ ، ولعل الاستخدام الخـــاص للكمبــيوتر المــزود بالخدمـــات الإلكترونية للاتصالات والتسوق الإلكترونى والتعليم والحروب سوف يغير الطريقة التى نعيش بها ونعمل بها .

ولعــل الروبوت هو أحد أهم أشكال التقدم الذى حدث فى تكنولوجيا المعلومات لاسيما فى الكمبــيوتر . وقــبل أن نســتعرض ما يدور حول تكنولوجيا الروبوت وما يحيط به من إمكانات وقضايا نشير بداية إلى نشأة أهم تقنية معلوماتية وهى الحاسب الآلى (الكمبيوتر) .

وقــد كان الجيل الأول من الحاسبات الآلية (التى اخترعت فى نهاية الأربعينيات) يتألف من مصابيح ودوائر كهربية ، أما الجيل الثانى فاعتمد على الترانزستورات والصمامات الثنائية ، أما الجيل الرابع من الحاسبات فقد اعتمد على دوائر عالية التكامل ، ويستهدف الجيل الخامس من الكمبيوتر التى بدأت إرهاصاته فى الإطلال ، إنتاج آلات تستخدم دوائر أكثر نقاء وتطوراً وإتقانا لــتزود الحاسب الآلى بلوحة ملامس وشاشة لرفع كفاءته على التحدث بسهولة مع من يستخدمه ، حيــث يصـــبح قادراً على القراءة ، والتعرف على الحروف اللغوية المختلفة ، والتصرف إزاء الألوان ، وتقمص نبرات اللهجات المحلية ، والتجاوب مع المعلومات الرياضية الحسابية .

وتقـــود الـــيابان اليوم مشروع التقدم بتكنولوجيا " السوبر كمبيوتر " ، وذلك بهدف إنتاج حاســـب آلى تبلغ قوته مائة ألف مرة من قوة أى حاسب آلى يوجد فى يد إنسان ، وسيكون قادراً علـــى الكتابة والقراءة بعدة لغات . والأكثر أهمية هو إنتاج حاسبات تتمتع بالذكاء الاصطناعى ،

(*) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير.

والـذى هـو امتداد مثير للقوى الآلية ، والذى من شأنه القيام بعمليات ذهنية معقدة ، ويفيدنا فى نـتائج وعملـيات فى مختلف فروع المعرفة والتكنولوجيا ، وهذا الحاسب أو قل الروبوت سوف تكـون له القدرة على استعمال المعرفة بدلا من الكلمات والبيانات ، وسيتمكن من كتابة برامجه بنفسه ويقرر لنفسه ما يفعل لحل مشكلة ما .

وهناك أبحاث خاصة بالترانزستور الضوئى (التانزستور وأشعة الليزر) سوف تفتح آفاقا مذهلة أمام تصميم أجهزة جديدة لتخزين وتصنيف المعلومات ضوئيا – أى قد يصل الإنسان إلى صـناعة حاسب آلى ، تكون سرعة عمله هى أكبر سرعة معروفة حاليا ، وهى سرعة الضوء . معنى هذا أنه قد يمكن الوصول إلى جهاز يستغرق زمن الفتح والقفل فيه حوالى (١/١٢١٠) من الثانية (أى واحد على مليون بليون من الثانية) ، أو أقل .

كمـا أن هـناك توجهـات لمـزج الشرائح البيولوجية بالآلات ضمن إطار اجتماعى ما والاصـطلاح المعـبر عن ذلك هو بيوسوميك الذى يقود النشأة الغامضة المركبة ، من التكوين الحى (الشكل البيولوجى) والشكل الاجتماعى والصناعى .

وفـى غضون العقود القليلة القادمة سوف تحدث صناعة التوصل إلى روبوت أكثر ذكاء ومهارة ومرونة ودقة عن ذى قبل .

والأهم من ذلك كله أن يكون من الناحية العملية اقتصاديا فمعظم الروبوتات المستخدمة فى الصناعة الآن عبارة عن آلات الحاسبات مبرمجة بطريقة مشابهة تماما بحيث تقوم بتسجيل مهمة يقـوم بهـا الروبوت على شكل سلسلة من النقاط . وهذا التسجيل يمكن استدعاؤه بسهولة حينما يتطلب الأمر مهمة معينة يقوم بها الروبوت .

ويؤكـد علمـاء المستقبليات أنه سيجئ اليوم الذى نرى فيه الروبوت وقد زود بالعديد من الأجهزة الحسية كأجهزة الرؤية ، واللمس أو القدرة على التفكير ، وفى هذه الحالة سيكون بإمكان الـروبوت القـيام برد فعل للمدخلات الحية ، وأن يتكيف ويتوافق مع الظروف والمتغيرات غير المـتوقعة ، وفيما تبقى من التسعينيات ستزداد قدرة الروبوت على الفهم والإدراك وصنع القرار أكـثر ممـا هـى عليه الحال الآن . وتشير التطبيقات ، خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية والـيابان ، إلـى وجود روبوتات حقيقية قادرة على التحرك بحرية فى البيئات المغلقة والبيئات المفـتوحة ، كـأحواض بناء السفن ، والمفاعلات الذرية والتحرك فى البيئات الطبيعية كالحقول والغابات والماء والهواء . وقبل حلول عام ٢٠٠٠ سيعمل كل من الروبوت وحاسبات التحكم فى

الآلات فـــى عملــيات التخطيط والجداول . ونقل الخامات ، وجرد المخازن .. وبهذه الطريقة سيكون بمقدور أنظمة إدارة المصانع إنتاج العديد – إن لم يكن معظم – من عمليات التصنيع التى تحــتاج لمهـــارة الإنســـان ، وبذلك يمكن مضاعفة الإنتاج . كما يمكن لتلك المصانع المدارة آليا بالكـــامل القـــيام بعملـــيات التصنيع لأربع ورديات أسبوعيا بدلا من وردية واحدة أو ورديتين ، وسيكون لتلك المصانع المقدرة على الإنتاج الذاتى بطريقة مميزة ، وسيأتى الوقت الذى ستقوم فيه هـــذه المصـــانع بإنتاج أجزاء من مصانع آلية أخرى ، وكل جيل من هذه الماكينات سيقوم بإنتاج ماكينات اقل تكلفة فى التشغيل وأكثر حنكة أو دقة من سابقه .

ويـــتوقع المستقبليون أيضا أن يتيح الروبوت وسائل جديدة فى التصنيع ، وتشييد الأنفاق ، والحفر العميق ، والفضاء، والطب والقيام بالعمليات الجراحية والزراعة، والبحث فى المحيطات. هذه العمليات كان من المستحيل من الناحية العملية أن تتم بدون الروبوت . كما يستطيع الروبوت أن يجعل مصادر الطاقة الشمسية أكثر اقتصادية ، وربما يقلل بطريقة جوهرية من أخطار الطاقة النووية .

وهـــذا يجعلـــنا نعود قليلا للوراء للتعرف على ذلك الهبوط المشابه الذى حدث فى تكلفة تشـــغيل القوى المحركة منذ ٣٠ عاما مضت ، ولكى نقدر ماذا يعنى ذلك نقول أن تكلفة حاسب يحتوى على ٦٤ ألف حرف / ذاكرة فى عام ١٩٥٣ كان مليون دولار . أما الآن فبالامكان شراء آلة بنفس القدرات بحوالى ٧٠٠ دولار أو أقل . وفى الوقت نفسه كانت تكلفة سيارة بويك أميركية الصنع مزودة بكافة الكماليات المتاحة ٣٥٠٠ دولار . ولكن لو كانت هذه السيارة قد صنعت فى ذلـــك الوقـــت باســـتخدام تكنولوجيا الحاسبات ، لكانت تكلفة نفس السيارة قد انخفضت إلى ٣,٥ دولارات فقط .

وقـــد يرى البعض أن بداية دخول الحاسبات فى عمليات التصنيع وما نتج عنه من هبوط مذهل فى التكلفة ستكون له نتائج تاريخية لها نفس الدرجة من الأهمية التى نالها اختراع البخار أو اكتشاف الكهرباء . كما يرى الكثيرون أن الروبوت والمصانع الآلية (السيبرناطيقية) ستقود إلى ثورة صناعية جديدة .

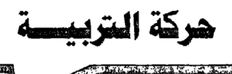
وهذا صحيح ، فالثورة الصناعية الأولى والثانية ، وهى التى حلت فيها القوى الميكانيكية محل القوى العضلية فى الإنتاج وتصنيع البضائع ، وإنتاج الغذاء جلبت زيادة مذهلة فى الإنتاج ، ووضعت حدا للاستعباد ، وحررت أعداداً ضخمة من الفقر والجهل ، ومن التعب الجسمانى الذى

لا نهايـــة لـــه ، وأحدثت تغييرات عميقة فى القوى الاقتصادية والسياسية فى العالم ، أما الثورة الصناعية الثالثة القادمة التى سوف تقوم على ارتباط قوة العقل البشرى (المعرفة الإنسانية) بقوة الحاسبات الآلية المتحكمة فى الماكينات والعمليات الصناعية فسوف يكون أساسها عمل الروبوت.

إن ثورة الروبوت تستطيع أن تحرر الإنسان من الرتابة والميكانيكية المفروضة عليه من متطلـبات العمـــل اليدوى ، ومن صناع القرار والمصانع والمكاتب ، هذه الثورة لها القدرة على إمدادنـــا بـــثروة فى المواد الخام . وبطاقة نظيفة ، وبحرية شخصية فى الاستمتاع مما يجعل من الممكن أن نطلق على هذا العصر ، العصر الذهبى للجنس البشرى .

ولكـــن يظل هناك سؤال مطروح : إذا كان الروبوت سيقوم بكل شيء فماذا سيفعل الناس للحصول على دخلهم ؟

وهـــنا تظهـــر مشـــكلة البطالة ، والمنافسة فى العمل بين الروبوت والإنسان هى إحدى المشكلات التى لم يتم حلها حتى الآن ، والتى تشكل عقبة كأداء أمام الثورة الصناعية الثالثة التى نحـــياها ، ولعـــل مناقشة الإشكاليات التى يطرحها الروبوت وسبل تفاديها تكون موضوعا لمقالة قادمة .



الندوات والمؤتمرات

- ندوة دور الثقافة والتعليم فى التنمية العربية – إعلان الشارقة .

أ. د. ضياء الدين زاهر

- مؤتمر إدارة الأزمة التعليمية فى مصر.

د. عصام توفيق قمر

دور الثقافة والتعليم فى التنمية العربية
(ندوة خبراء)
الشارقة ١٥ – ١٧ ديسمبر ٢٠٠٢



(مكتب اليونسكو الإقليمى – الشارقة – الدوحة – المركز العربى للتعليم والتنمية)

أ. د. ضياء الدين زاهر (*)

فـــى ضوء الاتفاق بين مكتب اليونسكو الإقليمى (بيروت – والدوحة) والمركز العربى للتعلـــيم والتنمـــية عقدت فى مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة على امتداد ثلاثة أيام نـــدوة خبراء حول " دور الثقافة والتعليم فى التنمية العربية " تحت رعاية دائرة الثقافة والإعلام بإمارة الشارقة .

وقـــد انطلقـــت هذه الندوة من كون الإنسان محور التنمية وهدفها ، وتأكيداً على الانبعاث الجديـــد لقضـــية الثقافة والتنمية ، بل إعادة اعتبار لها من زاوية الاستراتيجيات المستقبلية نظرا لحاجـــة الإنسان المعاصر المتزايدة إلى توطيد الهوية الثقافية للشعوب فى مواجهة طغيان التطور المادى وتحكمه بسلوك البشر ، ومعضلة العولمة وتأثيراتها المتوقعة على روحية الإنسان وانتمائه الـــثقافى والتاريخى . فالعالم اليوم يجتاز مرحلة تاريخية جديدة نتيجة لتحديات علمية وتكنولوجية رئيســـة فـــى المجـــالات السياســـية والاجتماعية تتطلب إجراء تغييرات حقيقية فى أطر ومناهج وأســـاليب التعلـــيم والإبـــداع الـــثقافى ، ومدى علاقاتها بأبعاد التنمية البشرية الأخرى : الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

ويعتـــبر كثير من العلماء أن الثقافة والتربية هما وجهان لعملة واحدة ، فمن الثقافة يستقى التعلـــيم مضـــمونه وأهدافه ، ونتائج التعليم ومخرجاته فى دولة ما تصب فى رصيدها الثقافى ، فالعلاقة بين الثقافة والتربية علاقة جدلية يصب كل منهما فى الآخر ، وهى علاقة توأمة ، وتلعب هـــذه التوأمة دوراً أساسياً فى تشكيل البعد المعرفى والقيمى للتنمية البشرية ، فيتعدى هذا الدور النظر إليه كأداة لتعزيز النمو الاقتصادى ، فلكل منهما أهداف وقيم مستقلة لتنمية الإنسان ، وتمثل الثقافة الأساس الاجتماعى لكثير من الأنشطة الاقتصادية الأخرى ، حيث يمتد تأثيرها إلى أنشطة

(*) أستاذ التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير .

مخـتلفة مـثل الأنشـطة البيئية والسكانية والسلطة والنفوذ وطريقة العمل فى مؤسسات المجتمع المختلفة . للتعليم كذلك قيمه وأهدافه الذاتية المستقلة بجانب دوره الأساسى .

وتأسيساً على هذا كله فقد تمركزت أهداف هذه الندوة الهامة حول خمسة أهداف هى :

- تقييم الجهود المبذولة عربيا لتفعيل دور الثقافة والتعليم فى التنمية .
- التعرف على إشكاليات الثقافة العربية وخصوصياتها .
- وضـع تصـورات وتوجهـات للإرتقاء بمستويات التفاعل بين مجالى الثقافة والتربية لخدمة التنمية .
- وضع تصور مبدئى لمشروعات تجريبية تعزز التفاعل بين الثقافة والتعليم .
- اقتراح آليات عملية لتفعيل العلاقة بين الثقافة والتربية فى العالم العربى .

وقد شارك فى أعمال هذه الندوة عديد من المفكرين والتربويين وعلماء الثقافة من مختلف أنحاء العالم ، وفى مقدمتهم الدكاترة والأساتذة : حامد عمار ، السيد يسين ، سامى خشبة ، ضياء الدين زاهر (مصر)، منير فاشة (جامعة هارفارد بالولايات المتحدة)، وجوس ليثيلو (فرنسا) ومـاجد الكـيلانى ، ونجيـب محفوظ ، وحميد الزرى ، وعبد الله بو بطانة ، وصـالحة غابش ، وحجازى إدريس ، وأحمد جمال عثمان .

وجاء برنامج الندوة على النحو التالى :

الأحد ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢

- الجلسة الافتتاحية .
- الجلسة العامة الأولى : (التنمية العربية والتحديات الثقافية للعولمة) .

رئيس الجلسة : أ. د. محمد دياب الموسى

المتحدث الأول : د. عبد الله بو بطانة : (العولمة ودور التعليم العالى فى التنمية الثقافية)

المتحدث الثانى : أ. د. حامد عمار : (البعد الثقافى فى التنمية العربية) .

المتحدث الثالث : أ. السيد يسين : (العولمة وتداعياتها الثقافية) .

- الجلسة العامة الثانية : (التعليم من منظور ثقافى تنموى)

رئيس الجلسة : أ . ماجو بو شليبى

المتحدث الأول : أ. د. ضياء الدين زاهر (الوضعية التنموية للتعليم العربى من منظور الإستدامة) .

الفترة المسائية : طاولة مستديرة حول : الثقافة الشعبية كمكون للتعلم – مداخلان أوليان :

أ . د. حامد عمار .

أ . د. سامى خشبة .

الاثنين ١٦ ديسمبر ٢٠٠٢

- الجلسة العامة الثالثة : (دور الثقافة العلمية والدينية فى بناء العملية التربوية المستقبلية)

رئيس الجلسة : أ . د. حميد ناصر الزرى

المتحدث الأول : أ. د. نجيب محفوظ (الأبعاد العلمية للتربية) .

المتحدث الثانى : أ. د. ماجد الكيلانى (دور الثقافة الدينية فى العملية التربوية) .

- الجلسة العامة الرابعة : (دور الآداب والفنون فى العملية التربوية)

رئيس الجلسة : أ. د. حامد عمار

المتحدث الأول : د. حجازى أدريس (الأنشطة الثقافية والفنية كجزء أساسى فى العملية التربوية : الواقع والتحديات) .

المتحدث الثانى : أ. د. سامى خشبة (المكونات الإبداعية فى الأنشطة التربوية والتعليمية : رؤية نقدية) .

- الجلسة العامة الخامسة : (تجارب عربية ودولية ثقافية رائدة) .

رئيس الجلسة : أ. السيد يسين

المتحدث الأول : د. منير فاشة (تجربة الملتقى التربوى العربية) .

التجربة المصرية : (مشروع القراءة للجميع) .

الثلاثاء ١٧ ديسمبر ٢٠٠٢

- الجلسة العامة السادسة : (تجارب عربية ودولية ثقافية رائدة) .

رئيس الجلسة : أ. د. أحمد جمال عثمان

المتحدث الأول : د. شوقى عبد الأمير (كيفية الإفادة من مشروع " كتاب فى جريدة " فى العملية التربوية) .

المتحدثة الثانية : جوسي ليثيلو (بعض التجارب الأوروبية فى تفعيل دور الثقافة فى التربية) .

المتحدثة الثالثة : أ. صالحة غايش (تجربة أندية الفتيات فى الشارقة) .

المتحدث الرابع : أ. ماجد بو شليبى (تجربة الشارقة الثقافية) .

- الجلسة السابعة : مجموعات عمل متوازية :

مناقشة عمل المجموعات واستخلاص النتائج .

مناقشة التقرير الختامى وإجازته .

صدور إعلان الشارقة التالى :

إعـــلان الشارقـــة

"دور الثقافة والتعليم فى التنمية العربية"

ومن خلال منطلقات ما جرى فى الندوة من أوراق ومناقشات:

- **إدراكـــا** لخطـــورة التحديات التى تواجهها أمتنا العربية والمخاطر والمعوقات التى تعترض مسيرة تنميتها، والتى تفرضها تيارات العولمة ومتغيراتها؛

- **وإيمانـــا** بقدرة أمتنا العربية على مواجهة تلك المخاطر، وعلى الاستفادة من إمكانات الثورة المعرفية ومن فرصها المتاحة، بغية تعظيم مواردها الإنمائية،

- **وتقديـــراً** للموقع الذى تحتله "الثقافة" كمحور أساسى فى عملية التنمية الوطنية والقومية، إذ يؤثر فيها ذلك المحور كما يتأثر بها، مدا وجزرا، تقدماً وانكماشاً؛

- **ووعـــيا** بأنه لا يمكن للتنمية أن تؤتى ثمارها إلا من خلال سياقات ثقافية واجتماعية مساندة تنطلق من قيمها وخصوصياتها وتطلعاتها نحو المستقبل؛

- ومـــتابعة ناقدة للتحولات التى طورت مفهوم التنمية وأهدافها من مجرد كونها عملية نمو اقتصـــادى، معـــياره زيادة الدخل القومى الإجمالى، ومن تركيز على مجرد حلول ونماذج تقنـــية مســـتخدمة فـــى الخارج دون أن تأخذ فى اعتبارها الموروث الثقافى والخصوصية الحضـــارية للمجـــتمع العـــربى، إلـــى تنمية للبشر وتوسيع لاختياراتهم الحياتية. اجتماعيا واقتصاديا وتربويا فى إطار المفهوم الجديد للتنمية البشرية المستدامة.
- وانطلاقـــا ممـــا يطرحه هذا التحول من نقلة فى أهداف التنمية الموجهة نحو إدراك متجدد لـــتوجهات حيوية جديدة فى الفكر والفعل على اتساع المنطقة العربية، سواء ما يتصل فيها بالبشر كغاية ووسيلة أو فى توظيف مختلف الموارد المتاحة المادية والبيئية والروحية.
- وتأكـــيدا علـــى الأهمـــية البالغة لدور كل من الثقافة والتعليم فى تجسيد كافة القيم التنموية المؤثرة فى مختلف المنظومات المجتمعية، تطويرا لها، وتجديدا لنسيجها، وزيادة فى كفاءتها وفاعليتها.
- وإدراكـــا لطبيعة الإختلالات والإشكاليات التى تحيط بالمنظومة الاجتماعية، وتعوق أدائها، وتحقـــيق أهدافها الكبرى، من حيث إنجازها لمهمات توفير الثقافة للجميع، والتعليم للجميع، وتوســـيع فـــرص التعليم المستمر مدى الحياة للجميع، فضلا عن عدم الوفاء بتحقيق تكافؤ الفـــرص للجميع، أضف إلى ذلك القصور والمحدودية فى فاعلية الجهود التنموية فى معظم الأقطار العربية.
- والـــتزاما بضـــرورة معالجـــة أهم مظاهر التردى فى نوعية مخرجات التعليم فى ارتباطه بالاحتـــياجات التنافســـية فـــى ســـوق العمل الدولى، وما يتطلبه ذلك من معارف ومهارات وقـــدرات علـــى التفكـــير والتعامل مع مجتمع الإنتاج كثيف المعرفة مما تفرضها متغيرات الموجة الحضارية الثالثة، علميا وتكنولوجيا ومعلوماتياً واتصالياً،

وتـــأسيساً على مـــــا سبق

تواصى المجتمعون على التوجهات والأسس التالية الكفيلة بتوثيق التآزر بين ثلاثية الثقافة والتعليم والتنمية، ضمن منظومة عربية متكاملة مستدامة، وعلى تضمينها فى إعلان الشارقة على النحو الآتى:

(١) **لما كانت المعرفة قوة، والقوة معرفة،** يصبح من الضرورى أن يسعى المجتمع العربى إلى اكتساب المعارف الجديدة والمتجددة، وتمثلها، وهضمها، وتوظيفها-فى تطوير مقومات التربية العربية مما يؤدى إلى تفعيل إمكاناتها فى إنتاج معرفة ذاتية، تقترب بها على مراحل فى حركتها نحو بلوغ مجتمع المعرفة الذى يلتقى فيه العلم ليتلاقح مع تراثنا الثقافى وخصوصيتنا الحضارية وقيمنا الدينية. وينجم عن ذلك ما يضاعف من حيوية وطاقات للإنسان العربى ولمعدلات مطرده فى مسيرة تنميته. يتمثل فيما تتضمنه من القيم والمعانى والتوجهات التى تحكم مختلف أنشطة التنمية، يصبح التفاعل بين قيم الموروث الثقافى وقيم مجتمع المعرفة ضرورة ملحة لمسيرة الحاضر وصيرورة المستقبل المنشود.

(٢) **أن حركة تطوير التعليم من أجل تعليم المستقبل يتجه فى المقام الأول إلى التنمية البشرية** وتكوين الإنسان الجديد، بدنياً وعقلياً ومهارياً واجتماعياً وروحياً، ليمثل مع القيم الثقافية توأما يدفع بجهود التنمية وتحسين نوعية الحياة بصورة أفضل وأكمل وأجمل.

(٣) **غدا من الأسس الجوهرية فى الرؤى المستقبلية لتطوير المجتمع أن تزدهر التنمية حين تصبح هى ثقافة العلم،** وحين يصبح العلم ثقافة المستقبل.

(٤) **لم تعد التنمية مقتصرة على مجرد النمو فى إنتاج السلع والخدمات؛ بل غدا الوفاء بحاجات الإنسان** المادية والاجتماعية والمعنوية والروحية، وتوسيع خياراته الحياتية، هو الهدف الرئيسى لجهود التنمية، وتعتبر مختلف النشاطات الأخرى وسائل وآليات لتحقيق الرفاه الإنسانى.. كما يصبح الإنسان فى الوقت ذاته صانع التنمية ومجدد نشاطاتها. وهذا يعنى أن تدور جهود التنمية حول الإنسان، دون انتظاره لما قد تجود به عوائد الإنماء الاقتصادى باعتبارها من بين أهم وسائل تحسين أحواله وأحوال بيئته...

(٥) **كذلك** تستهدف التنمية البشرية فى التحليل النهائى تحقيق **"الإنصاف"** بين الأجيال حفاظا على حق الأجيال الحالية من موارد وطاقات وإمكانات. ويرتبط ذلك كله بالتوظيف الرشيد للموارد والعمل على سلامة البيئة وإصحاحها، وصيانتها من مختلف ضروب التلوث البيئى والاجتماعى والسلوكى.

(٦) **لقد أصبح من ضرورات التنمية العربية أن تتلاقح القيم والمعانى الثقافية مع دور التعليم** فى خلق القوى المحركة لمسيرة التنمية حاضرا ومستقبلا، وعلى تكوين وعى وبصيرة ناقدة بمختلف متغيرات العولمة وهيمنتها، ومحاولاتها تنميط وقولبة القيم والخصوصيات الثقافية للأمم على نحو كونى، أحادى المرجعية فى طمس معالم تلك الخصوصيات.

(٧) **يقتضى التخطيط الاستراتيجى لكل من الثقافة والتعليم التوسع على البعد "الأفقى" الجغرافى**، بحيث تتاح الموارد التنموية اللازمة، بما يؤدى إلى التوسع فى توفير فرص متنوعة للثقافة والتعليم لفئات جديدة ومتزايدة من السكان، صغاراً وكباراً وكهولاً، إناثاً ورجالاً، حضراً وريفاً وبادية.

(٨) **ومن أبعاد التنمية الثقافية والتعليمية إتاحة مزيد من فرصها، إلى أطول عدد من السنوات** مستهدفة تحقيق أهداف التنمية والاستمتاع بتلك الفرص بحيث يغدو التثقيف والتعليم عمليات مستمرة لمدى الحياة.

(٩) **ومن أبعاد التخطيط الاستراتيجى لكل من الثقافة والتعليم العمل على التجويد والارتقاء بنوعية كل منها** والتميز فى منتجاته ومخرجاته، والسعى إلى التوظيف الأمثل لمنجزات الثورات المعرفية. وبذلك يصبح الإنتاج الثقافى محققاً لإبداعات الأمة العربية، تتكامل فيها عناصر الأصالة مع روافد المنجزات العالمية !

وفى مجال التعليم يتم التركيز على تحول العملية التعليمية من مجرد التعليم والتلقين إلى عملية للتعلم والتعلم الذاتى، وإعادة التعلم مدى الحياة، وذلك فى استجابة لتداعيات طوفان المعلومات والمعارف المتدفقة من الثورة المعرفية.

(١٠) **ويتطلب التخطيط والتطوير أيضا إيلاء مهمات البحث والتقييم فى كل من الثقافة والتعليم** موقعها الحاسم فى إثراء أدوارها الإنمائية، ضمانا لسداد عمليات التطوير والتجديد فيها، سواء من حيث تقييم الأوضاع الحالية أو استشراف التوجهات المستقبلية.

(١١) **إن من أهم مقتضيات البحث إعداد وتدريب الكوادر البشرية** المؤهلة القادرة على القيام بمهمات ذلك الجانب من أنشطة التطوير والتجويد؛ مستغلة إمكانات القدرات الإدارية والعلمية والتكنولوجية.

(١٢) **إن ثـورة المعلومـاتـية والاتصالية توفر مجالاتها ووسائل فعالة فى بناء قواعد للبيانات الدقيقة والمعلومات المتجددة التى تعين** على عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم، الأمـر الذى يقتضى من ميادين الثقافة والتعليم الاهتمام بتأسيس قواعد ونظم للمعلومات. وهذا يتطلب التوسع فى تعليم لغاتها ورموزها وتدريب العاملين فى كل من مؤسسات الثقافة والتعليم كشرط أساسى من شروط الإبداع الثقافى والتميز فى عمليات التعليم والتعلم. ومن مقتضـيات الإفادة من تلك الثورة المعرفية والاتصالية، تزويد مواقع العمل والتعليم بأهم آلـياتها مـن الحاسوب وبرمجياته ألمتاحة أو المعدة لمقاصدها المنشودة إلى جانب شبكة الإنترنت، هذا إلى جانب الإفادة الناقدة من برامج الإذاعة والتليفزيون والفضائيات.

(١٣) **العمـل على تجويد وتطوير المؤسسات الثقافية والتعليمية الحالية** والسعى نحو صياغة وإحـداث بـنى جديـدة لها ومعها لتلائم ضرورات التحول نحو مجتمع المعرفة، وتعظم إمكانـات وعوائـد مختلف المؤسسات الثقافية والتعليمية.. وتأتى فى مقدمة هذه الأشكال التنظيمـية "البنى الشبكية" غير الرأسية وغير البيروقراطية الجامدة تلك التى توسع فرص الـتفاعل والتواصـل والتنسـيق والـتغذية المتـبادلة بين مختلف أطراف العمل الثقافى والـتربوى، وبهذا ينفسح للمبادرات والمشاركات الحقيقية فى اتخاذ القرار لكافة الأطراف المعنية بالمؤسسات الثقافية والتعليمية.

(١٤) **ويشمل التطوير الاستراتيجى مختلف أنواع التغيير والإنتاج الثقافى** من الآداب، والفنون، والـثقافة الجماهيرية، والثقافة العلمية، وثقافة المواطنة، والثقافة الدينية. هذا إلى جانب ما توفـره المكتبات الحديثة، والمتاحف، ودور النشر، والمنتديات والروابط الثقافية والعلمية، مـن نشر وترسيخ للقيم الإنمائية الممهدة لبزوغ مجتمع المعرفة العربى. ومن الضرورى كذلـك أن يؤخذ بعين الاعتبار ما تطرحه وسائل الإعلام، المسموعة والمرئية والمقروءة، مـن قيم فى برامجها ورسائلها بحيث تتكامل مع الأهداف والقيم التى تحتضنها المؤسسات الثقافية والتعليمية، النظامية وغير النظامية.

(١٥) **وفـى مجـال مضمون المؤسسات التعليمية يقتضى الأمر التوازن بين مجالات المعرفة المختلفة** إنسانية واجتماعية وعلمية وروحية، وإلى إدراك ما بينها من علاقات فى المنهج والمضـمون. كذلـك ينبغى توجيه اهتمام خاص بعلوم المستقبل من الرياضيات والعلوم

الطبيعــية والبيولوجــية واللغات الأجنبية والمهارات التكنولوجية، بما يمكن للمواطن من الارتقاء بإنتاجه المادى والمعرفى وبقدراته التنافسية فى السوق العالمى الموحدة.

(١٦) **ومع ما تفرضه العولمة من فرص التزود بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، إلا أنها أظهــرت فى السنوات القليلة الماضية ما يمكن أن تحدثه من آثار سلبية بفعل توجهات الهيمنة من القطب الأحادى للنظام العالمى الجديد وما قد يفرضه من ضغوط على طمس معالم الهوية الثقافية** التى يرى أنها قد تسعى إلى مقاومة توجهاته ومصالحه. وقد اتضح ذلــك فــيما تمارســه القوى المهيمنة من ضغوط مباشرة وغير مباشرة فى أنواع الإنتاج الــثقافى، وفى مناهج التعليم، وبخاصة فى تعليم الدين واللغة العربية والتاريخ. وينبغى أن تواجــه بحــزم مــثل تلك الضغوط التى تقدم باسم الحداثة والتقدم، والتى تسمى فى نهاية التحلــيل إلــى تهديــد قيم تراثنا الثقافى ومعانيه ودلالاته، ومعوقات تماسكنا الاجتماعى وإضــعاف العــروة الوثقى بين الأقطار العربية، مما يحول دون حوار الحضارات على أساس الندية والاحترام المتبادل.

(١٧) **أضــف** إلى ذلك أن كلا من المجالين الثقافى والتعليمى يعتبر تنمية الخيال وحرية التعبير مــنطلقاً أساسياً لعمليات التفكير فى مؤسساته منذ مرحلة الطفولة المبكرة. هذا فضلا عن الاهــتمام بتنمية التفكير العلمى بمختلف مقارباته ومناهجه، وتنوع عملياته من نقد وتحليل وتركيــب ومقارنــة وتقويم وعلاقات منظومية، وصولاً لتنمية قدرات الابتكار والإبداع، والتذوق لقيم الإتقان والمثابرة والاتساق والجمال.

(١٨) **وفى مجال الارتقاء بالتفكير وطاقاته تتجلى أهمية مهارات "التوقع" والتحسب، والتفاوض مــع المستقبل**، مما يمكن المتعلم والمثقف من مواجهة المواقف الجديدة فى عالم مجاهيله أكــثر مــن معارفه، كما يمكن من تنمية مهارات "التشارك" والتعاون فى العمل الفريقى، كأساس للتقدم البحثى والمعرفى والإنجاز العلمى.

ويتضمن ذلك المجال فى تنمية التفكير الاهتمام بمهارات " التواصل " بكل أشكالها الشفهية والمعرفية والعددية والافتراضية والجغرافية والفنية والإبداعية، كما يتضمن مهارات " التعامل مع المعلومات" البسيطة منها والذكية، وإدارتها وتقبل ثقافة الآخرين والتعامل الإيجابى معهم.

(١٩) **وتستكمل عمليات التطوير الاستراتيجي إيلاء أهمية خاصة لممارسة عمليات التقويم والمراجعة لسياسات وبرامج الأنشطة الثقافية والتعليمية واعتماد معايير عالمية إلى جانب المعايير الوطنية والقومية**، تكون أساسا للحكم على مدى فعالية أداءات هذه السياسات وعلمية تنفيذها، ومن الضرورى أن تنشأ مؤسسات فنية وعلمية متخصصة لها سلطة القيم بمثل هذه المراجعات، ومتابعة الأنشطة وتقويمها.

(٢٠) **ومن مستلزمات التخطيط والتطوير الاستراتيجي الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة والمحرومة** مما يقتضى توفير الشروط اللازمة لتنمية قدرات هذه الفئات بما يتناسب مع ظروفه إعاقتها وأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية. وينطبق ذلك على كل من مجال الثقافة والتعليم فيما يتعلق بالرعاية التى تتيح لهم لهذه الفئات الاندماج والإنتاج فى الحياة العادية لمجتمعاتهم.

ويدخل فى فئات ذوى الاحتياجات الخاصة الأطفال والشباب من ذوى المواهب والاستعدادات وبلوغها المتنامى.. إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه. وإذا كانت رعاية المعوقين والمحرومين ضمن دائرة الحقوق الإنسانية لهذه الفئة فإن رعاية الموهوبين تقع كذلك فى هذه الدائرة، من حيث حقوقهم فى تنمية طاقات القيادات المتميزة والمبدعة التى تتطلبها التنمية البشرية التى تقود عملية التنمية المستدامة والقدرات التنافسية فى سوق العمل العالمية.

(٢١) **تمثل المرأة فى التنمية العربية قوة هامة فى تنمية المجتمع** وموارده المادية والبشرية فهى شريكة الرجل حياة ومصير، وهى عنصر هام فى تكوين الأسرة وفى الإنجاب وفى رعاية الأطفال. وهى فى مجتمعاتنا تمثل نصف مجموع السكان كما يمكن أن تمثل نصف مجموع القوى العاملة المنتجة. ولديها من الخبرات والقدرات التى يمكن أن تسهم بها فى صنع القرار واتخاذه فى مختلف مجالات التنمية، فضلا عما يمكن أن تسهم به فى التعبير عن الاحتياجات الخاصة للقطاع النسائى ومتطلباته فى العيش الكريم، ومن ثم ينبغى أن تسعى المؤسسات الثقافية والتعليمية إلى إعدادها وتدريبها وإتاحة الفرصة الكاملة للمشاركة فكرا وخبرة وممارسة فى تنظيم شئون الإدارة على مختلف المستويات. إن المرأة شريكة فى فضاء التعليم للجميع، والثقافة للجميع، والتعليم والثقافة مدى الحياة للجميع.

(٢٢) **إن مسيرة التنمية العربية تتطلب قوانين وقواعد وإجراءات إدارية ومؤسسية مرنة ومتطورة مع مختلف قضايا التنمية الاجتماعية**، كما تتطلب قضايا التنمية مشاركة مختلف العاملين فى تلك المؤسسات بجهودهم الإيجابية الواعية بأهداف مختلف المؤسسات الثقافية والتعليمية. ومع أهمية قواعد التنظيم الإدارى فى إدارة تلك المؤسسات فإن المطلوب تكوين قيادات إدارية ذات مبادرات تنشد التجديد والفعالية فى عمل تلك المؤسسات إذ لا تتحقق أهداف المؤسسات من مجرد الالتزام الجامد باللوائح، وإنما تتطلب من القيادات الإدارية أن تخلق جواً يتيح لكل فرد أن يقدم أفضل ما عنده، فى سعى تعاونى مشترك، ومبادرات إبداعية فى إدارة تلك المؤسسات.

(٢٣) **تتيح التكنولوجيات الحديثة** أدوات ووسائل تسهم فى إحكام التنظيم المؤسسى وفى كفاءة وفعالية أدائه، ومن ثم كان توظيفها وسيلة هامة فى تيسير عمليات التنمية وتوجهاتها. كما تتطلب الإدارة الرشيدة التدريب والتنمية المهنية والإدارية وإعادة التدريب، لمختلف فئات العاملين فى ضوء الشروط الأساسية لتحقيق أهدافها.

(٢٤) **وفى ضوء متغيرات ثورة المعرفة يصبح المعلم الطاقة المحركة لعمليات التعليم والتعلم**، ويتغير دوره من مجرد الملقن إلى دور المرشد والموجه والمعد لبيئات التعليم والتعلم الذاتى والمشجع لاستثارة الحوار والتساؤل والتفاعل مع المتعلمين، وإفساح المجال لتنمية قدراتهم وطاقاتهم المتنوعة.

(٢٥) **وقد أثبتت نتائج علم النفس الحديث ضرورة تنويع وتفريد مواقف التعليم/التعلم** وعملياتها، إذ لم يعد مفهوم الذكاء قاصرا على الذكاء العقلى المجرد وإنما اتسع ليتضمن أنواع الذكاء الاجتماعى واللفظى والحركى والعملى والفنى، مما يستوجب أن تقوم العملية التعليمية بتنمية مختلف هذه الذكاءات والمواهب. وفى ضوء ذلك كله ينبغى إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم وتدريبه مهنياً ليتمكن من القيام بالمهمات الجديدة والمتجددة فى تنمية قدرات الطلاب المتنوعة مما يخصب مساعى التنمية البشرية، فى مسيرة التنمية الشاملة المستدامة.

(٢٦) **ومع تزايد المهمات والمسئوليات التى ينتظر أن يقوم بها المعلم فى سياق المتغيرات** المختلفة أصبح من الضرورى أن يعاد النظر فى إنصافه وفى التقدير المستحق لرسالته،

وذلــك من خلال مراجعة نظام المرتبات والحوافز ومختلف أنواع التشجيع لجهوده، كذلك يقتضــى التأكيد على إنصاف المعلم وتقدير مكانته الاجتماعية وتبجيلها فى سياق مختلف المهــن الأخــرى، وهو منظور ضرورى ولازم لتكريم دوره فى التنمية البشرية. بيد أن يتجاهل تلك الشروط سوف يعوق المسيرة المنشودة لتطوير المنظومة التعليمية فى تكوين الإنسان العربى الجديد.

(٢٧) **ومما يثرى عمليات التطوير والتجديد فى مؤسسات التعليم والثقافة فتح المجال للتجارب والمحــاولات الإبداعــية المتــنوعة** والإفادة من التجارب الرائدة التى تتوافر فى مختلف الأقطــار العربــية ومــن بينها تجربة "**مشروع اليونسكو**" "**كتاب فى جريدة**" "**ومشروع القــراءة للجمــيع**" فــى تثقيف الأسرة، وغيرها من المشروعات المماثلة التى تساهم فى تــزويد القــارئ العربى بمواد تعليمية وتثقيفية بتكلفة مالية ميسرة. هذا فـ ـلا عن أهمية الإفــادة مــن التجارب العالمية الرائدة فى إثراء مجالات الثقافة وتعليم الكبار. ولعله من المفيد توظيف ذلك الإنتاج الإبداعى فى قاعات الدرس وفى البرامج الثقافية مما يؤدى إلى تعميم الفائدة على أوسع نطاق.

(٢٨) **وفى هذا الصدد ينبغى تشجيع المبادرات وتبسيط اللغة العربية والاهتمام بتوظيفها لتكون** أداة فعالة للتعليم والتعلم والتثقيف فى مختلف مجالات المعرفة، وبخاصة فى التخصصات العلمية والتكنولوجية والاتصالية، ويستدعى هذا تشجيع "**التعريب**" لكى تصبح اللغة العربية لغة لاكتساب مضامين الثورة المعرفية والبحث والتطوير فى نطاقها.

(٢٩) **أن مســئولية تطويــر التعلــيم والــثقافة من أجل تنمية عربية علمية إنسانية متطورة** تســتهدف توســيع خيارات المواطن العربى وتنمية طاقاته ومواهبه هى فى المقام الأول والأخير، مسؤولية جماعية لمختلف أقطار الأمة العربية.

ومــن ثــم كان من الضرورة أن تتواصل وتتنامى جهود العمل العربى المشترك فى تلك المجــالات الإنمائــية وأن يوفر لها من الطاقات والموارد البشرية المتخصصة فى ميادين العمل التنفيذى وفى مراكز الدراسات والبحوث. هذا فضلا عن أن العمل العربى المشترك فى حاجة إلى اســتدامة دعم القيادات السياسية لمختلف الجهود الوطنية والقومية، وتعزيز تلك الجهود بالتعاون مــع المــنظمات العربــية الإقليمــية ويستلزم كذلك تعظيم مبادرات ومشاركات وجهود منظمات

المجتمع المدني والهيئات التطوعية ودعمها وتمكينها من القيام بإسهام جاد فى مسيرة التنمية العربية.

(٣٠) وفى سياق التعاون العربى يتضمن الأمر بالضرورة توثيق التعاون مع منظمات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية المعنية بتوفير الخبرة والدعم والعون لاحتياجات التعليم والثقافة والتنمية فى إطار احتياجات التقدم التنموى العربى.

وختاماً

يوصى المجتمعون فى هذه الندوة بالسعى إلى تشكيل لجنة من خبراء الأقطار العربية وممثلى المنظمات العربية الإقليمية، وبأن تسند إلى الجهات الثلاثة المنظمة لهذه الندوة مهمة متابعة تكوين تلك اللجنة، ووضع إطار لما تستلزمه المتابعة من إجراءات واتصالات وتنظيمات وعمل مستقبلى تعزيزاً لأهداف (إعلان الشارقة) فى تطوير إنسان جديد لتنمية عربية متجددة ومستدامة.

والله ولى التوفيق

مؤتمر
إدارة الأزمة التعليمية فى مصر
٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢
دار الضيافة – جامعة عين شمس ـ القاهرة



د. عصام توفيق قمر [*]

نظــراً لخطــورة أزمة البطالة واستمرارها كأزمة مزمنة عقدت وحدة أ. د/ محمد رشاد الحمــلاوى لبحوث الأزمات بكلية تجارة جامعة عين شمس مؤتمرها السنوى السابع حول (إدارة الأزمة التعليمية فى مصر) ، والذى انعقد فى ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢ بدار ضيافة جامعة عين شمس بالقاهرة .

وفــى ظل رعاية أ. د / مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى ، و أ. د/ صــالح هاشم رئيس جامعة عين شمس ، تم تنظيم هذا المؤتمر الذى اشتمل على (٧) جلسات تم خلالهــا مناقشة قضية إدارة الأزمة التعليمية فى مصر من مختلف الأبعاد والرؤى . واستعرض المؤتمر عدة قضايا منها :

- قضــية أثر تكلفة الدروس الخصوصية على العائد الخاص من الاستثمار فى التعليم ، حيث تعــد أزمــة الدروس الخصوصية مرض تربوى خطير يستنزف مليارات الجنيهات تدفعها الأسر المصرية سنويا .
- علاقــة نظــم التعليم الحالية بأزمة البطالة ، وتخطيط القوى العاملة ، ومناقشة تقييم تجارب محو الأمية .
- تقيــيم مــدى الاســتفادة من تكنولوجيا التعليم والتدريب ، والتعليم عن بعد ، ذلك أن تطوير التعلــيم ضرورة حتمية ، وهو يمثل الدعامة الأساسية لأمن مصر القومى فى ظل المتغيرات العالمية المتلاحقة التى تتطلب تعليما متميزا .
- كمــا نــاقش المؤتمر استراتيجيات وأساليب تطوير المناهج وطرق إعداد المعلم ، وكذا نظم الجودة فى التعليم .

---

[*] باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

وقد توصل المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات أهمها :

- الحاجـــة إلـــى إعادة هندسة خريطة الاستثمار فى التعليم ، وتحديد مجالات العجز والفائض وتحديد استراتيجية تسمح بالتدفق المستمر للعملات الأجنبية .
- حتمـــية الـــتطوير الشـــامل للتعليم ، والتحول من التبعية التعليمية إلى الوطنية والاستقلالية التعليمية .
- تكوين وتقوية العديد من منظمات المجتمع المدنى وتشجيعها على المشاركة الفعالة فى تحقيق نهضة تعليمية .
- التقيـــيم المســـتمر لكفـــاءة النظام التعليمى ، حتى يمكن التعرف على معوقاته ، والعمل على التخلص منها فى أقرب وقت منها .
- إعـــداد الطـــلاب وتأهـــيلهم وتدريـــبهم للعمـــل فى القطاعات المختلفة المرتبطة بدراساتهم وتخصصـــاتهم المتنوعة ، وتوفير فرص عمل سريعة ومؤقتة يحصلون عليها فور تخرجهم إلى أن يتم توفير فرص عمل أخرى مستقرة ودائمة .

Vol (9) No (28) January 2003

Contents

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Addresse
Zaher–Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391

Future of Arab
Education

Volume 9
No.28
January 2003

Published by:
Arab Center For
Education and
Development

With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

■ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الاكاديمية الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة الأ تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

■ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة.. وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص علي التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

■ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، علي الأ يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

■ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والانشطة العلمية والاكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

■ يقدم البحث مطبوعاً علي الآلة الكاتبة من نسختين مرفقاً به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وأخر باللغة الانجليزية.

■ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في حجم (الكوارتو) علي وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

■ ما ينشر بالمجلة لا يجوز نشرة في مكان آخر،ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

■ تعرض البحوث المقدمة للنشر – علي نحو سري – علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش

■ يشار إلى جميع المصادر العربية ضمن البحث بذكر اسم المؤلف الأول والأخير، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين مثل (محمد الغنام، ١٩٨٢)، في حين يشار إلى الاسم الأخير للمؤلف فيما يختص بالمراجع غير العربية مثل (Masini, 1993).

■ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.

البحوث : اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه.

الأشكال (إن وجدت): تكون واضحة تماماً وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلي الشكل.

Future of Arab Education



Volume 9 Number 28 January 2003